

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

**Редакционная
коллегия:**

А. Ж. Жафяров

С. П. Беловолова

Р. О. Азавелян

В. С. Нургалеев

В. А. Ситаров

Т. Н. Петрова

Т. К. Клименко

Э. Г. Скибицкий

Редакционный совет:

А. Н. Алексеев (Якутск)

Р. М. Асадуллин (Уфа)

С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Д. А. Данилов (Якутск)

В. А. Дмитриенко (Томск)

И. Ф. Исаев (Белгород)

Л. И. Лурье (Пермь)

В. П. Казначеев (Новосибирск)

Н. Э. Касаткина (Кемерово)

Л. Н. Куликова (Хабаровск)

В. М. Лопаткин (Барнаул)

В. И. Матис (Барнаул)

А. Я. Найн (Челябинск)

В. П. Никишаева (Бийск)

А. Н. Орлов (Барнаул)

С. М. Редлих (Новокузнецк)

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)

Ю. В. Сенько (Барнаул)

А. И. Субетто (Санкт-Петербург)

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *А. Ю. Лапухин*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70х108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 37,45. Уч.-изд. л. 25,19.

Подписано в печать: 11.02.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 1183.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

*included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication
of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

Editor-in-Chief:

V. A. Belovolov

Editorial Council:

Chairman: V. A. Slastyonin

Editorial Board:

Chairman: P. V. Lepin

Members:

A. Zh. Zhafyarov

S. P. Belovolova

R. O. Agavelyan

V. S. Nurgaleyev

V. A. Sitarov

T. N. Petrova

T. K. Klimenko

E. G. Skibitskiy

Members:

A. N. Alexeyev (Yakutsk)

R. M. Asadullin (Ufa)

S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)

D. A. Danilov (Yakutsk)

A. Ye. Dmitriyev (Moscow)

V. A. Dmitriyenko (Tomsk)

I. F. Isayev (Belgorod)

L. I. Lurye (Perm)

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk)

N. E. Kasatkina (Kemerovo)

L. N. Koolikova (Khabarovsk)

V. M. Lopatkin (Barnaul)

V. I. Matis (Barnaul)

A. Ya. Nine (Chelyabinsk)

V. P. Nikishayeva (Biysk)

A. N. Orlov (Barnaul)

S. M. Redlikh (Novokuznetsk)

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)

Yu. V. Senko (Barnaul)

A. I. Subetto (St Petersburg)

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university

The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass
communication of Russian Federation

Subscription index in the catalogue «Mail of Russia» – 32358

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Методология педагогического исследования

<i>Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына.</i> Резервы повышения качества диссертационных исследований по педагогике (<i>продолжение</i>).....	9
<i>Д. М. Маллаев.</i> Светлая личность.....	37

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

<i>Ф. Ш. Терезулов.</i> Общая методология проявления материи.....	39
---	----

Раздел III. Профессиональное образование

<i>М. Д. Ильязова.</i> Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы.....	61
<i>Т. Е. Климова, Е. П. Романов, М. В. Романова.</i> Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента.....	78
<i>Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова.</i> Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования.....	85
<i>Г. А. Иващенко, Л. Б. Григорьевский.</i> Исследование возможностей реализации гуманистического подхода в моделировании процесса обучения графическим дисциплинам специалистов технического профиля.....	94
<i>Е. И. Шангина.</i> Концепция развития геометро-графического образования.....	104
<i>С. Е. Каплина.</i> Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров.....	113
<i>Н. В. Соловова.</i> Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования.....	122
<i>Е. М. Зарубина.</i> Критерии профессиональной компетентности специалистов по стандартизации и сертификации производства.....	131
<i>В. В. Эрюков.</i> Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности.....	141
<i>А. А. Брыксин, С. Б. Нарзулаев.</i> Необходимость интеграции общего и профессионального образования в сельской местности.....	149
<i>И. В. Храпченкова, В. Г. Храпченков.</i> О социально-экономических предпосылках инноваций в системе образования.....	155
<i>О. Г. Бырдина.</i> Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя.....	162
<i>Т. Ю. Сурнина.</i> Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя.....	169

Раздел IV. Языковая культура

<i>Т. Г. Матулевич.</i> Жанры научного функционального стиля в курсе английского языка...	180
<i>Е. А. Костина.</i> Социокультурный подход в вузовской подготовке учителя.....	195

Раздел V. Информационные и педагогические технологии

<i>Н. С. Богачёва.</i> К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации.....	204
--	-----

Е. Н. Вольф. Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии.....	214
--	-----

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Т. К. Снопина. Народная сказка – средство воспитания и обучения детей.....	223
---	-----

Раздел VII. История педагогической теории и практики

В. А. Лубашов. Вопросы реформирования российского образования в материалах общепедагогической дискуссии конца 50-х годов XIX века.....	228
С. Е. Каплина. Становление проблемы формирования профессиональной мобильности в истории развития общества.....	235
М. Н. Тарасова. Проблема двуязычия в педагогическом наследии П.О. Афанасьева.....	246

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

И. С. Бессарабова. Мультикультурное образование в США: подходы к определению.....	255
Т. П. Грасс. Из опыта экономической социализации подрастающих поколений в Великобритании и в Новой Зеландии.....	266

Раздел IX. Повышение качества современного школьного образования

М. В. Таранова. Содержание и структура учебной деятельности учащихся с позиций естественнонаучного системного подхода.....	275
Р. Н. Наурызбаева. Воспитательный потенциал поэтического состязания в условиях художественно-творческой деятельности учащихся.....	283
Е. В. Седова. Гуманизация педагогического процесса профильного лагеря старшеклассников средствами духовно-нравственной культуры.....	294
С. В. Мальцева. Аналитико-диагностическая деятельность общеобразовательного учреждения как фактор повышения успешности учебной деятельности школьника.....	301
И. В. Луконина. Психолого-педагогические условия принятия учебной задачи младшими школьниками.....	308
О. А. Андриенко. Психологическое сопровождение образовательного процесса – условие успешной социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее.....	316
С. А. Шевченко. Формирование культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей.....	323
С. А. Нечаев. Профилактическая работа в школе по предупреждению вовлечения подростков в неформальные молодежные объединения.....	331
С. И. Морылёв. Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ.....	339
Ш. С. Гаджимагомедова. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников.....	345
Р. А. Лахин. Социально-нравственное воспитание детей и подростков средствами народной игры.....	352
И. А. Нефёдкина. Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников.....	356

Раздел X. **Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием**

- Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель.* Организация профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений.....365
- Л. В. Елагина.* Устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа как фактор опережающего развития среднего профессионального образования.....375

Раздел XI. **Психологические исследования**

- В. В. Полякова.* Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков.....386
- О. Д. Плахотина.* Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ...393
- С. В. Чекрыкова.* Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему.....401

Раздел XII. **Размышление, обсуждение**

- И. П. Арефьев.* Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития.....409

Раздел XIII. **В диссертационных советах**

- Информация о диссертационных советах.....419**
- Информация о научных конференциях.....421**
- Правила оформления статей.....423**
- Авторы номера.....424**

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Methodology of Pedagogical Research

<i>N. A. Vershinina, N. I. Zaguzov, S. A. Pisareva, I. P. Traypitsyna.</i> Improvement of Quality of Dissertational Research in Pedagogics (<i>continuation</i>).....	9
<i>D. M. Mallayev.</i> An Inspiring Personality.....	37

Section II. The conceptual Basis of Philosophy of Education

<i>F. Sh. Teregulov.</i> The General Methodology of Exposition of Matter.....	39
---	----

Section III. Vocational Training

<i>M. D. Ilyazova.</i> Competence-centered Approach and Problems of Development of Higher School Today.....	61
<i>T. Ye. Klimova, Ye. P. Romanov, M. V. Romanov.</i> A Method of Ascension in Formation of Experience of Students' Research Work.....	78
<i>E. A. Zeletdinova, M. J. Jakovleva's, M. D. Ilyazova.</i> Problems of Computer and Internet Testing in Estimation of the Quality of Trained Experts in Compiling Programs of Vocational Training.....	85
<i>G. A. Ivashchenko, L. B. Grigorevsky.</i> Opportunities of Humanistic Approach in Modeling the Process of Teaching Graphic Disciplines to Specialists in Technology.....	94
<i>Ye. I. Shangina.</i> Conception of Development of Geometric-Graphic Education.....	104
<i>S. E. Kaplina.</i> Modern Approaches to the Problem of Formation of Professional Mobility of the Future Engineers.....	113
<i>N. V. Solovova.</i> Methodic Competence of the Teacher of Higher School in Conditions of Re- forming and Modernization of the System of Vocational Training.....	122
<i>Ye. M. Zarubina.</i> Criteria of Professional Competence of Experts in Standardization and Certi- fication in Industry.....	131
<i>V. V. Eryukov.</i> The Place of Didactic Skills in Professional Readiness of the Teacher of Physical Training for Creative Work.....	141
<i>A. A. Bryksin, S. B. Narzulayev.</i> Necessity of Integration of the General and Vocational Train- ing in the Countryside.....	149
<i>I. V. Khrapcenkova, V. G. Khrapcenkov.</i> On Social and Economic Preconditions of Innovations in the Education System	155
<i>O. G. Byrdina.</i> A Model of Formation of Professional Self-estimation in the Future Teacher....	162
<i>N. Yu. Surina.</i> Developement of Tutor's Competence as a Means of Mastering Teachers' Sk ills.....	169

Section IV. Language Culture

<i>T. G. Matulevich.</i> Genres of Scientific Functional Style in Teaching the English Language...180	
<i>Ye. A. Kostina.</i> Socio-cultural Approach in Preparation of the Teacher	195

Section V. Information and Pedagogical Technologies

<i>N. S. Bogachyova.</i> To the Question of Students' Adaptation in Conditions of Global Information Revolution.....	204
<i>Ye. N. Volf.</i> A Differential Individual Trajectory of Instruction for non-Russian Speaking Economists on the Basis of Textual Project Technology.....	214

Section VI. Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space

<i>T. K. Snopova.</i> Traditional Fairy Tale as a Means of Children's Education	223
---	-----

Section VII. History of Pedagogical Theory and Practice

<i>V. A. Lubashov.</i> Questions of Reformation of the Russian Education in Materials of Pedagogical Discussions of the Late 1850s.....	228
<i>S. E. Kaplina.</i> The problem of Formation of Professional mobility in history of Social development of a society.....	235
<i>M. N. Tarasova.</i> The problem of Bilinguism in P. O. Afanaseva's Pedagogical Heritage.....	246

Section VIII. Comparative Pedagogics

<i>I. S. Bessarabova.</i> Multicultural Education in the USA: Approaches to Definition.....	255
<i>T. P. Grass.</i> From Experience of Economic Socialization of Younger Generations in Great Britain and New Zealand.....	266

Section IX. Improvement of Quality of Modern School Education

<i>M. V. Taranova.</i> The Contents and Structure of Pupils' Educational Activity in View of the Systematic Approach of Natural Sciences.....	275
<i>R. N. Nauryzbaeva.</i> Educational Potential of Poetic Competition and Pupils' Artistic Creativity.....	283
<i>Ye. V. Sedova.</i> Humanization of Pedagogical Process by Means of Spiritual and Moral Education in a Profile Camp for Senior Pupils.....	294
<i>S. V. Maltseva.</i> Analytic Diagnostic Work of General Educational Institutions as a Means to Increase the Students' Progress in Education.....	301
<i>I. V. Lukonina.</i> Psychological and Pedagogical Conditions of Acceptance of Educational Assignments by Younger Schoolchildren.....	308
<i>O. A. Andriyenko.</i> Psychological and Pedagogical Support for Successful Social Adaptation of First-year Students of Professional Liceum.....	316
<i>S. A. Shevchenko.</i> Instruction in Spending Leisure Time by Senior Pupils in Additional Education Institutions for Children.....	323
<i>S. A. Nechayev.</i> Preventive Work at School against Involving of Teenagers into Informal Youth Associations.....	331
<i>S. I. Morylyov.</i> Activization of Pupils' Independent Artistic Creative Activity in Art Schools.....	339
<i>S. S. Gadzhimagomedova.</i> To the Question of Patriotic Education of Senior Grade Pupils.....	345
<i>R. A. Lahin.</i> Social and Moral Education of Children and Adolescents by Means of Traditional Game.....	352
<i>I. A. Nefyodkina.</i> Theoretical Basis for Pedagogical Support of Self-expression of Children of Senior Preschool Age.....	356

Section X. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

<i>E. G. Skibitskiy, I. Ye. Tolstova, V. G. Shefel.</i> Organization of Professional In-service Training of Municipal Employees in Rural Settlements.....	365
<i>L. V. Yelagina.</i> Steady Development of a Professional Pedagogical College as a Factor of Progress in Vocational Training.....	375

Section XI. Psychological Research

CONTENTS

<i>V. V. Polyakova.</i> Formation of Socially-focused Empathy and Temporal Prospective as a Measure for Prevention of Deviations in Teenagers' Behavior.....	386
<i>O. D. Plakhotina.</i> Personal Features of Mentally Retarded Adolescents with ADHD.....	393
<i>S. V. Chekryakova.</i> Interrelation of Self-Estimation of Preschool Children with Poor Health and the Parental Attitude to Them	401

Section XII. **Discussions, Considerations**

<i>I. P. Arefyev.</i> Technological Education at School and Pedagogical University: Problems and Strategy of Development.....	409
--	-----

Section XIII. **In Dissertational Councils**

Information of Dissertational Councils.....	419
Information about Scientific Conferences.....	421
Rules of Registration of Papers.....	423
Authors.....	424

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.024+01

Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына

РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Наука – океан, открытый как для ладьи, так и для фрегата. Один перевозит по нему слитки золота, другой удит в нем сельдей.

Э. Булвер-Литтлтон

Традиционная модель воспроизводства научных кадров высшей квалификации, отмечает А. И. Терехов [7], подверглась в последнее время существенной трансформации благодаря следующим разноплановым явлениям, развивающимся в пространстве современной науки:

- значительному усилению внимания к социогуманитарному и медицинскому знанию;
- феминизации приростного потока квалифицированных кадров в большинстве областей науки;
- снижению соотношения между количеством защищенных кандидатских и докторских диссертаций, которое, как известно, является одним из признаков развития науки.

Наблюдается отток молодых перспективных ученых в более благополучные в финансовом и карьерном отношении сферы при одновременном увеличении числа защищаемых диссертаций. В связи с беспрецедентным ростом количества защищаемых диссертаций в области социогуманитарного знания де-факто происходит изменение социально-профессионального статуса самой ученой степени: она все меньше выступает как сугубо корпоративная квалификационная градация профессиональных ученых.

Складывающаяся ситуация настоятельно заявляет о необходимости поиска резервов повышения качества подготовки кадров высшей квалификации и качества диссертационных исследований как ведущих показателей квалификации научных кадров.

Предлагаемая методология оценки качества диссертационных исследова-

ний по педагогике ориентирована на повышение качества, а не на выявление недостатков и установление соответствия диссертации некоему эталону. Поэтому правомерно обсуждение вопроса о резервах повышения качества диссертационных исследований.

Образовательная программа подготовки аспирантов в области педагогики

Качество диссертационных исследований прямо и косвенно зависит от целевых ориентиров подготовки аспирантов, их нацеленности на получение нового знания, их исследовательского опыта и общего уровня научной подготовки.

Аспирантура является традиционной формой, посредством которой осуществляется процесс воспроизводства и развития кадров высшей квалификации. Задача аспирантуры как формы основного послевузовского образования заключается в подготовке квалифицированных кадров для высшей школы, готовых к исследовательской и научно-педагогической деятельности. Реально же аспирантура в настоящее время ориентирована на получение ученой степени путем выполнения кандидатской диссертации и сдачи экзаменов кандидатского минимума, а не на получение образования, подтвержденного присвоением соответствующей квалификации.

На необходимость специальной подготовки современного исследователя обращают внимание многие признанные ученые. В частности, В. С. Степин пишет, что занятия наукой требуют особой подготовки познающего субъекта, в ходе которой он осваивает исторически сложившиеся средства научного исследования, обучается приемам и методам оперирования с этими средствами. Однако занятия наукой, продолжает далее ученый, наряду с овладением средствами и методами предполагают также и усвоение определенной системы ценностных ориентации и целевых установок, специфичных для научного познания. Эти ориентации должны стимулировать научный поиск, нацеленный на изучение все новых и новых объектов независимо от сегодняшнего практического эффекта от получаемых знаний. Иначе наука не будет осуществлять своей главной функции — выходить за рамки предметных структур практики своей эпохи, раздвигая горизонты возможностей освоения человеком предметного мира.

В системе общего и профессионального образования в настоящее время реализуется совокупность преемственных образовательных программ, создающих условия для выстраивания субъектами образования индивидуальной образовательной траектории. До последнего времени обучение в аспирантуре, как отмечалось выше, связывалось только с подготовкой кандидатской диссертации и сдачей экзаменов кандидатского минимума. Лишь принятые в 2002 г. Министерством образования Временные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального обра-

зования по научным специальностям поставили перед соответствующими образовательными учреждениями задачу разработки образовательных программ аспирантской подготовки.

Актуальность разработки подобных программ, предусматривающих организацию систематического обучения на этапе аспирантуры, обусловлена целым рядом факторов.

Во-первых, изменившимися социокультурными условиями развития высшего профессионального образования (ВПО), в частности становлением многоуровневой системы ВПО и закреплением в отечественном университетском образовании четырехуровневой структуры – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры – взаимосвязанных между собой, но относительно самостоятельных ступеней профессионального образования, реализуемых через совокупность соответствующих образовательных программ (нормативно пока только в бакалавриате и магистратуре).

Во-вторых, требованиями, предъявляемыми к методологической культуре современных исследователей [5]. В последнее время уровень научных работ, в частности кандидатских и докторских диссертаций, значительно упал, что явилось следствием стремительного нарастания дефицита методологической культуры научных работников. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. Многие исследователи, не имея достаточного уровня культуры научной работы, сами начинают руководить начинающими исследователями (аспирантами). Поэтому и возникает необходимость в организации систематической подготовки профессиональных исследователей через аспирантуру и докторантуру, способных в будущем руководить исследованиями на высоком методологическом уровне.

В-третьих, стремительным «старением» кадров высшей квалификации, работающих в системе высшего профессионального образования. Анализ возрастного состава кадров высшей квалификации вузов и организаций Министерства образования России показывает [6]: только 2,5% докторов наук имеют возраст до 40 лет; 20,5% докторов – до 50 лет; 79,5% докторов – от 50 лет и старше; 45,6% – от 60 и старше. Среди кандидатов наук: 21% – до 40 лет, 50,1% – до 50 лет, 49,9% – от 50 лет и старше.

В-четвертых, необходимостью установления преемственности между различными формами подготовки специалистов высшей квалификации, которая может быть связана с созданием условий для развития исследовательской компетентности специалиста от одной ступени образования к другой.

Сложность процесса разработки образовательных программ для аспирантуры обусловлена противоречием, имеющим принципиальное значение для развития системы непрерывного образования в целом и поствузовской ступени образования в частности. Суть противоречия заключается в том, что, с одной стороны, основная цель обучения в аспирантуре заключается

в подготовке научной работы в жанре диссертации, и, следовательно, проведение научного исследования является основным содержанием обучения в аспирантуре. С другой стороны, образовательная программа как нормативно-управленческий документ предполагает определенную упорядоченность, можно даже сказать жесткость. Сложность поиска разрешения данного противоречия состоит в том, что содержание образовательной программы любой ступени образования определяется ГОСом, но не только ГОС постузовского образования, но и сам подход к определению ГОСа аспирантуры в настоящее время не определен.

Не рассматривая возможные подходы к формированию стандарта подготовки аспирантов, обратимся к анализу потенциала этой ступени в деле повышения качества диссертационных исследований.

Цель обучения в аспирантуре мы определяем как развитие исследовательской компетентности специалиста, которая Понимается нами как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

Данная ценностно-целевая ориентация образовательной программы задает направленность проектирования ее содержания. Содержание образовательной программы не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который формируется под влиянием сложившихся на конкретной кафедре, в университете традиций научного поиска; характерной для конкретной научной школы методологии решения научных проблем; непосредственного общения, сложившегося в профессиональном сообществе. Такой вывод правомерно сделать в результате анализа работ И. Я. Лернера, Г. В. Воробьева, Тубельского, В. А. Козырева, Е. И. Казаковой, В. А. Извозчикова, Н. С. Ладыжец, Г. П. Щедровицкого и др.

Можно предположить, что отбор учебных дисциплин в содержании современной подготовки аспиранта и определение их последовательности в учебном плане должны определяться логикой научного поиска, спецификой научной специальности, по которой обучается аспирант.

Говоря о подготовке кадров высшей квалификации, нельзя не обратиться к дискуссии о научном образовании, которое можно рассматривать в качестве своеобразного контекста образовательной программы аспиранта.

В зарубежном и отечественном научном опыте к настоящему времени уже сложился ряд позиций относительно сущности и назначения научного образования. Рассмотрим последовательно опубликованные подходы.

Довольно большое внимание уделено научному образованию Т. Куном в работе «Структура научных революций». Именно в этой работе впервые употребляется термин «научное образование». Научное образование, отмечает ученый, является важной характеристикой и одним из оснований создания

профессионального научного сообщества. Целью научного образования является подготовка к участию в самостоятельных исследованиях. Процесс получения научного образования, по мнению автора, во многом зависит от области науки. Так, например, в музыке, изобразительном искусстве и литературе человек получает образование, знакомясь с работами других художников, особенно более ранних. Учебники, исключая руководства и справочники по оригинальным произведениям, играют здесь второстепенную роль. В истории, философии и социальных науках учебная литература имеет более важное значение. Но даже в этих областях элементарный университетский курс предполагает параллельное чтение оригинальных источников, некоторые из которых являются классическими для данной области, другие – современными исследовательскими сообщениями, которые ученые пишут друг для друга. В результате студент, изучающий любую из дисциплин, постоянно осознает огромное разнообразие проблем, которые члены его будущей группы с течением времени намерены решить. Еще более важно, что студент постоянно находится в круг многочисленных конкурирующих и несоизмеримых решений этих проблем, решений, которым он должен в конечном счете сам вынести оценку.

К. Поппер полагал, что все обучение на университетском уровне должно было бы состоять в выработке навыков критического мышления и поощрения его.

Обратимся к отечественному опыту. Термин «научное образование», осознанный как самостоятельный теоретический феномен, был введен В. С. Ледневым [3]. По мнению ученого, научное образование является одной из базовых отраслей общего образования наряду с общим и профессиональным, сквозной линией образования, но доминирует на третьем уровне систематического образования, следующим за общим и профессиональным образованием. В содержании научного образования наряду с сугубо индивидуальной работой над диссертацией имеется ряд вопросов общего плана: методология и методы научного исследования; философское образование; изучение иностранного языка; педагогическое образование докторантов как будущих руководителей диссертационных исследований, поскольку докторская степень дает право педагогической деятельности в области научного образования.

Еще одна позиция в отношении содержания научного образования, выражена в монографии Н. В. Бордовской [1]. Отметим, что автор не употребляет термин «научное образование», речь идет о «готовности педагога к научно-исследовательской деятельности» Исследователь выделяет шесть направлений подготовки: философско-методологическое, историко-научное и науковедческое, собственно педагогическое, экспериментальное, логико-математическое, нравственно-этическое.

Определяя сущность научного образования, мы исходим из следующего блока идей:

– потребность в систематическом научном образовании развивалась постепенно с превращением науки в профессиональную сферу деятельности человека. Эту потребность испытывают, в первую очередь, вузы, готовящие кадры высшей квалификации;

– по данным социологов, наукой способны заниматься не более 6–8% населения, поэтому научное образование не может рассматриваться как обязательное образование. Целесообразно его принимать как дополнительное образование, получаемое субъектом на любом этапе обучения (не только в аспирантуре и докторантуре). Однако вероятнее всего, что действительно полноценное научное образование субъект сможет получить только на базе имеющегося высшего профессионального образования и опыта практической деятельности. До этого, в школе или в вузе он получит опыт научно-исследовательской деятельности, являющийся необходимым условием получения научного образования, так как этот опыт выполняет в первую очередь мотивационную функцию;

– научное образование сугубо индивидуально. Его нельзя получить таким же образом, как и среднее или высшее. Основным механизмом получения научного образования является участие в деятельности научного сообщества (таким сообществом в первую очередь является научная школа). Термин «деятельность научного сообщества» требует некоторого пояснения. Под этим термином мы понимаем не только научно-исследовательскую деятельность как традиционный вид деятельности для научного сообщества, но, в первую очередь, освоение этоса науки, а лишь затем пропаганду своих идей в профессиональном сообществе, участие во всех видах научных коммуникативных связей, таких как чтение монографий, книг, публикаций в области науки; публикация результатов собственных исследований в научных журналах (написание статей), в монографиях; написание книг в области исследуемой науки, адресованных широкому кругу читателей; чтение научных лекций, проведение теоретических семинаров, круглых столов, выступления в СМИ; участие в проектной деятельности и т. п.;

– научное образование – это всегда процесс. Мы никогда не сможем сказать: «Я получил научное образование в такой-то области», – потому что наука находится в состоянии постоянного развития. Это процесс совершенствования научно-исследовательской компетентности, методологической культуры.

Мы предполагаем, что завершенное научное образование нельзя получить в аспирантуре. Но эту ступень подготовки исследователя необходимо рассматривать как одну из важнейших, так как именно на этом этапе в ходе выполнения кандидатской диссертации формируются основные научные интересы и этические взгляды будущего ученого.

Выше мы уже говорили о необходимости развития у современного исследователя субъектной позиции в среде педагогического знания, о необ-

ходимости формирования рационального типа сознания, предполагающего соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, той реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия, в которой выступает соответствующая человеческая позиция. Поэтому, не возвращаясь вновь к этим рассуждениям, отметим, что в современных условиях методологического плюрализма и, соответственно, методологического самоопределения исследователя, вероятно, взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности может выглядеть как спираль, состоящая из следующих витков (рис. 1).

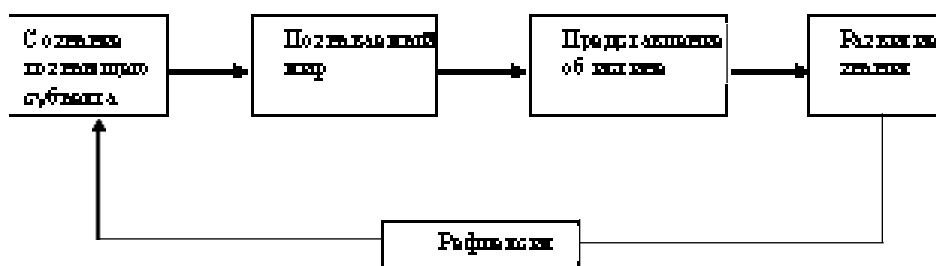


Рис. 1. Взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности

Получая новое знание, сознание познающего субъекта переходит как бы на новый виток, и уже с новых обогащенных позиций субъект видит и познает мир. Здесь важно то, что сам познающий субъект находится в теоретизируемом мире. О таком мире пишет В. С. Швырев. Это мир теоретических конструкций, которые возводит сам исследователь в целях наиболее адекватного познания предмета исследования. И есть риск того, что этот мир может быть далек от Реального опыта, практической деятельности. В любом практическом знании, отмечает ученый, где представления непосредственно выступают идеальным планом деятельности людей, человек знает то, что он в то же время может сделать, осуществить в реальности. В теоретическом же знании, где то, что исходно, выступает как идеальные планы деятельности, становится знаковой реальностью, обособленной от практической жизнедеятельности, возникает возможность превращения работы с теоретическими конструкциями в формальную деятельность, которая не связана с ориентацией ее субъектов в действительном мире. Ученый отмечает, что надо четко различать ясность и отчетливость собственно мыслительных построений и проблемы применимости этих построений к реальности. Работа мыслителя с его собственными концептуальными конструкциями должна соответствовать идеалу прозрачности рефлексивного самоконтроля.

Таким образом, именно развитый рефлексивный компонент сознания

познающего субъекта и позволяет избежать противопоставления этих двух миров, «отрыва» исследователя от реальной действительности и развития, по меткому выражению В. С. Швырева, его ответственности за конечную цель своей активности [8]. Возможно, в этом и заключается один из смыслов образовательной программы подготовки аспирантов – развить рефлексивный компонент сознания будущего ученого.

Содержание образования регламентируется учебным планом. В настоящее время нет какой-либо разработанной специальной теории учебного плана, которая определяла бы процедуры его построения. Основу проектирования учебного плана высших профессиональных учебных заведений составляет теория содержания образования [3]. Статус нормативного документа учебный план приобретает в результате утверждения – санкционирования на определенном этапе его формирования соответствующими структурами управления.

Целью проектирования учебного плана любой образовательной программы является разработка и описание возможных вариантов образовательных маршрутов обучающихся с учетом следующих факторов: социокультурного влияния на отбор содержания образования; образовательных запросов и познавательных возможностей субъектов образования; конкретных требований, предъявляемых к выпускникам, обучающимся по данной образовательной программе; условий образовательного процесса в учебном учреждении.

Учебный план подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру построен на основании выделения следующих циклов:

- ОПД.АФ.00 – образовательно-профессиональные дисциплины;
- ФД.А.00 – факультативные дисциплины;
- П.П.А.00 – педагогическая практика;
- НИР.А.00 – научно-исследовательская работа аспиранта;
- ИА.А – итоговая аттестация аспиранта;
- ПД.А.00 – подготовка диссертационной работы и представление ее в

ученый или диссертационный советы.

Временные требования к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, разработанные Министерством образования, предоставляют образовательным учреждениям возможности выбора разнообразных технологий, форм организации обучения и режима функционирования с целью создания оптимальных условий для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при соблюдении принципа преемственности содержания образования и специфичности его представления на возрастных ступенях.

При проектировании учебного плана целесообразно руководствоваться определенными принципами и нормативными требованиями. *Применительно к основным образовательным программам послевузовского образования в качестве таких принципов выступают следующие:*

- *универсальность* – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспе-

чивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программы;

– *интегрированность* – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

– *целостность картины мира*, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

– *фундаментальность* – научная основательность и высокое качество подготовки;

– *профессиональная направленность* – овладение многообразными педагогическими технологиями;

– *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов разных профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями аспирантов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

– *многоуровневость* – постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, докторантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

Рассмотрим основные особенности перспективного учебного плана профессиональной образовательной программы послевузовского образования на примере плана по специальности 13.00.01 (педагогические науки).

Предлагаемый Министерством образования примерный учебный план образован соответствующими циклами дисциплин и научно-исследовательской деятельности: образовательно-профессиональные дисциплины, факультативные дисциплины, педагогическая практика, научно-исследовательская работа аспиранта, итоговая аттестация, подготовка диссертационной работы и представление ее в ученый или диссертационный советы. Предметом проектирования в учебном плане является содержательное наполнение циклов образовательно-профессиональных и факультативных дисциплин.

Первый цикл состоит из образовательно-профессиональных дисциплин, которые обеспечивают целостность общенаучной подготовки к сдаче кандидатского минимума. В него входят дисциплины: иностранный язык, истории и философии науки и дисциплины научной специальности. В рассматриваемом плане дисциплины научной специальности представлены тремя взаимосвязанными курсами: «Методология современного педагогического исследования», «История педагогики и образования», «Теория педагогики (общая и профессиональная)». Каждая из дисциплин научной специальности нацелена на развитие профессиональной исследовательской компетентности средствами изучаемого содержания. Так, курс методологии нацелен на

формирование методологической компетентности аспиранта в сфере педагогики, образования, исследовательской деятельности. В курсе истории педагогики происходит формирование исследовательской компетентности путем освоения историко-педагогических знаний и овладения методами историко-педагогического познания. Целью ведущего курса, осуществляющего теоретическую подготовку аспирантов, является формирование исследовательской компетентности путем освоения теоретических знаний в области общей или профессиональной педагогики и овладения методами теоретического анализа.

Второй цикл дисциплин (факультативные дисциплины) может быть представлен тремя вариантами его изучения (на выбор аспиранта). Первый вариант – это изучение дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». В том случае, если аспирант уже освоил эту образовательную программу во время обучения в магистратуре или по каким-то причинам не выбрал ее в аспирантуре, он может пойти двумя путями: либо изучать дисциплины, предлагаемые выпускающей кафедрой (второй вариант изучения этого цикла дисциплин), либо по согласованию с научным руководителем израсходовать эти часы на свою научную работу (третий вариант изучения). Дисциплины этого цикла, предлагаемые выпускающей кафедрой, включают родственные первому циклу учебные дисциплины, способствующие освоению аспирантами информационно-педагогической картины мира, становлению широко мыслящего и высоко культурного человека информационного общества. В рассматриваемом учебном плане это следующие факультативные дисциплины: «Педагогические исследования за рубежом», «Педагогика дистанционного образования», «Развитие научных исследований в отечественной педагогике XX века».

Вариативный компонент учебного плана имеет мощный резерв для повышения качества диссертационных исследований – возможность выбора аспирантами направления использования часов по согласованию с научным руководителем. На наш взгляд, они могут быть использованы на включение аспирантов в научные проекты и НИРы, ведущиеся на выпускающей кафедре и предполагающие погружение начинающего исследователя в мир разнообразных научных исследований. Подтверждением этому является экспертная оценка. Анализ результатов мнений экспертов – 124 ректоров и проректоров по научной работе [9] – о необходимости обязательного участия аспирантов в плановой научной работе кафедр для успешной подготовки диссертации показал, что более 80% экспертов считают ее обязательной во всех вузах, в частности в педагогических – 80 %, в гуманитарно-социальных – 82,4%, в технических – 89,9%, в классических университетах – 82,1%.

Предлагаемое данным учебным планом содержание образования будет способствовать становлению профессиональной исследовательской компетентности как интегральной характеристики личности, развитию методологической культуры аспирантов, установлению преемственности между

основными программами профессионального образования и программой послевузовского образования, воспроизводству кадров высшей квалификации, повышению качества диссертационных исследований.

Специфической особенностью аспирантуры является ее индивидуальный характер. Каждый аспирант имеет индивидуальный план, который может по некоторым позициям не совпадать с перспективным планом основной образовательной программы. Например, выбор факультативных дисциплин или дополнительной программы «Преподаватель высшей школы» каждый делает самостоятельно.

Обязательным элементом учебного плана является ассистентская и доцентская практики. Временные требования регламентируют требования к практике только в объеме нагрузки – 100 часов. Далее каждый вуз устанавливает свои требования к данному элементу образовательной программы. Чаще всего в качестве основного вида деятельности указываются проведение семинаров (ассистентская практика) и чтение лекций (доцентская практика). Однако в современных условиях расширения функциональных направлений деятельности преподавателя вуза, целесообразно расширить и формы практик аспирантов. Так, в рамках ассистентской практики могут быть выполнены следующие виды заданий:

- разработка и проведение студенческих семинаров по определенной дисциплине (или курсу) с использованием разнообразных форм деятельности студентов (в том числе освоением технологий преподавания в высшей школе);
- подготовка и участие в семинаре, проводимом действующим преподавателем в роли тьютора (бакалавриат, специалитет);
- ассестирование доценту или профессору на лекции или семинаре (бакалавриат, специалитет);
- посещение лекций профессоров по разным дисциплинам;
- подготовка учебно-методических материалов для семинарских занятий по дисциплине (или курсу).

Доцентская практика может быть построена таким образом, чтобы аспирант мог освоить такие направления деятельности, как:

- разработка и чтение лекций по определенной дисциплине (или курсу) с использованием разнообразных форм взаимодействия со слушателями;
- подготовка и участие в семинаре, проводимом профессором или доцентом в роли тьютора (магистратура);
- руководство практикой студентов;
- посещение курса лекций профессоров по разным курсам;
- подготовка учебно-методических материалов для лекций и семинарских занятий по дисциплине (или курсу).

По итогам прохождения практики в обоих случаях целесообразна публичная презентация результатов прохождения практики (например, в форме

педагогического дневника, профессионального портфолио и т. п.).

Портфолио может иметь следующую рубрикацию:

- «резюме» — представление себя;
- «самостоятельные работы» – этот раздел представляет собой собрание типичных заданий для организации самостоятельной работы студентов по дисциплине, разработанные в ходе практики; а также сюда могут быть помещены работы студентов, выполненные по этим заданиям;
- «это интересно» – этот раздел может включать в себя проблемные вопросы, тезисы и высказывания, затрагивающие актуальные проблемы, учебной дисциплины;
- «голоса» – в этот раздел помещаются вырезки или ксерокопии статей из журналов, газет и книг по проблемам учебной дисциплины;
- «графический организатор» – сюда помещаются планы, алгоритмы и модели выполнения заданий, написания различных творческих работ;
- «библиография» – в этом разделе собирается собственная библиография прочитанных изданий по изучаемой дисциплине с краткой аннотацией каждого издания;
- «коллеги» – в этом разделе представляются материалы посещения лекций других преподавателей;
- «мои достижения» – в этом разделе презентуются достижения аспиранта в ходе практики (по сути, анализ решенных проблем преподавательской деятельности).

Разделы могут быть изменены по взаимному согласованию в ходе разработки программы практик на кафедре, за исключением первого и последнего.

На основе учебного плана проектируется индивидуальный план, который носит субъектно-уровневый характер. Ведущим принципом проектирования плана выступает принцип выявления и построения ценностно-смыслового поля самоактуализации аспиранта, позволяющий составить индивидуальный план, способствующий достижению установленного стандарта послевузовского образования аспирантами с разными образовательными и исследовательскими потребностями и возможностями. Ведущим подходом в проектировании индивидуального плана выступает модульный подход, обеспечивающий модульную проектную конструкцию профессиональной образовательной программы. Вариативность индивидуального плана аспиранта обусловлена: начальным уровнем образования и объемом освоенных знаний по научной специальности; целевыми установками в профессиональной (научной и преподавательской) деятельности; широтой спектра образовательных услуг, предоставляемых университетом.

Индивидуальный план выступает графической моделью «продукта» проектирования образовательной программы, представляющей моментальную фиксацию во времени и пространстве направлений проектных изменений образовательного процесса с целью трансформации его в индивидуальный образовательный маршрут с помощью содержательного наполнения модулей. Структура индивидуального плана образована совокупностью модулей, обуславливающих реализацию государственных требований к содержанию основной образовательной программы аспирантуры, с одной стороны, и обеспечивающих специфику научно-исследовательской подготовки аспиранта и реализацию его профессиональных образовательных потребностей – с другой. Ниже, на рис. 2, представлена графическая модель ориентационного поля выбора модулей в учебном плане.

Реальные возможности выбора в этом поле для аспиранта обусловлены вариативностью учебного плана и соответствующей возможностью проектировать по своему усмотрению:

- сроки освоения основных модулей в рамках образовательной программы;
- сроки сдачи кандидатских экзаменов;
- содержательное наполнение модуля «Факультативные дисциплины»;
- функциональное освоение программ ассистентской и доцентской практик;
- временные рамки модуля «Научное (диссертационное) исследование», отводя на него, например, все академические часы, предназначенные для освоения факультативных дисциплин.

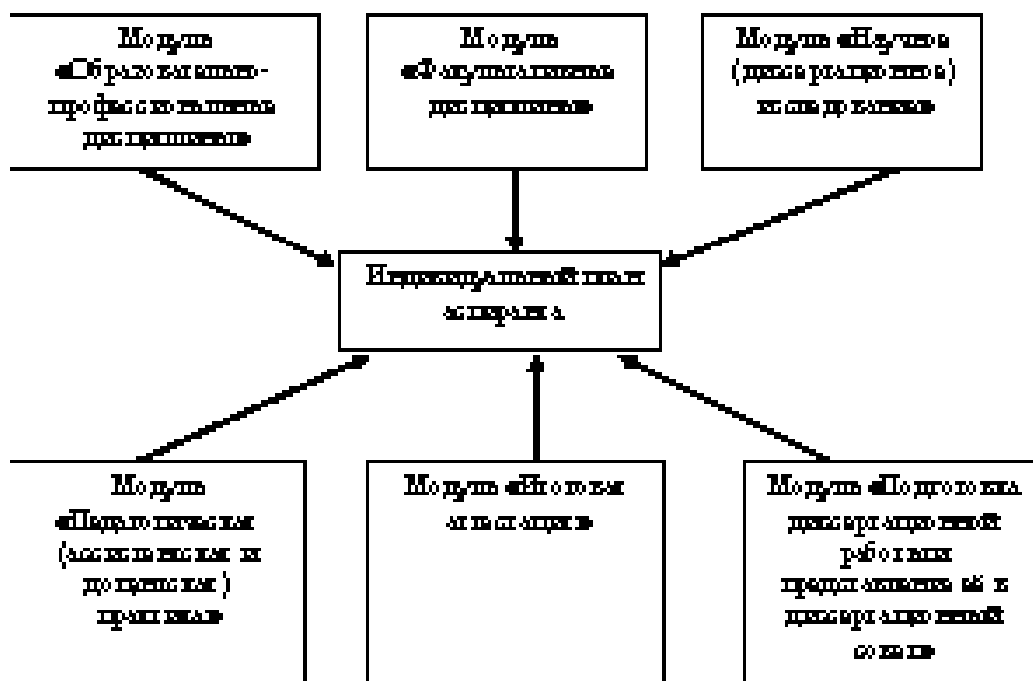


Рис. 2. Графическая модель ориентационного поля выбора модулей в учебном плане

Проектирование индивидуального плана аспирантом совместно со своим научным руководителем в рамках образовательной программы повышает значимость прогностических умений аспиранта, связанных с целеполаганием, анализом, оценкой и самооценкой планируемых действия, их коррекцией, отбором способов и методов проектирования, организацией процесса достижения целей.

Таким образом, учебный план является, с одной стороны, средством реализации базовых стратегических ориентиров основной образовательной программы послевузовского образования, с другой – инструментом координации и интеграции содержания образования, планирования академической и исследовательской нагрузки, основанием для планирования соответствующего научно-методического обеспечения и сопровождения процесса реализации образовательной программы.

Индивидуализация учебного плана, диалогичность научно-образовательной среды, преемственность традиций научных школ и инноваций в теории и практике, наличие системы сопровождения научно-исследовательской деятельности аспиранта являются основными условиями обеспечения качества подготовки кадров высшей квалификации, в том числе и качества диссертационного исследования, и одновременно определяют направленность проектирования содержания образовательной программы аспирантуры.

Информационное сопровождение экспертизы диссертационного исследования

В условиях стремительного развития информационного общества единое открытое информационное пространство научных исследований, создающее пространство для научных дискуссий, является важнейшим информационным ресурсом целостной процедуры повышения и оценивания качества диссертационных исследований.

Быстрые темпы развития информационного общества оказывают воздействие не только на систему образования в нашей стране, но и на педагогическую науку, которая приобретает новые специфические особенности. Одной из них является значительное ускорение темпов развития науки, смена и создание новых научных теорий и концепций. Объем научной информации, накопленный педагогикой к настоящему времени, настолько велик, что ученый не в состоянии овладеть даже 20% этой информации. В связи с этим актуальной становится задача налаживания системы сбора, хранения и распространения научной информации. Эта задача актуальна не только для практических работников, но и, прежде всего, для ученых, так как своевременное получение ими достоверной информации обеспечивает выбор актуального для исследования направления, а также оптимальные сроки его проведения.

В России складывается рынок информации, который стремительно интегрируется в мировую информационную систему. Материальным результатом научной деятельности является публикация. Совокупность публикаций составляет публикационный массив, архив науки. Проблема заключается в увеличении объема перерабатываемой информации и, соответственно, числа потенциальных потребителей этой информации.

Основными каналами получения информации, которыми может пользоваться педагог-практик, а также ученый-исследователь в настоящее время, являются:

- формы организованного общения (конференции, совещания, симпозиумы и т. д.);
- формы личного общения ученых (письма, встречи, звонки и т. п.);
- словари и энциклопедии;
- публикационный архив научной дисциплины (обобщающие и обзорные труды, монографии, учебники, научно-библиографические издания, авторефераты и диссертации и т. д.);
- информационно-справочные службы и Интернет.

Как показывает анализ, большинство этих информационных каналов в рамках педагогики либо вообще не функционируют, либо информация по ним поступает не в полном объеме и со значительным опозданием.

Отметим недостаточное количество монографий и обзорных работ, словарей и энциклопедий по педагогике и по методикам обучения в частности. Из научно-библиографических изданий, которые могут быть полезны специалистам, занимающимся проблемами педагогики, – это обзоры Российской национальной библиотеки. Однако многопрофильность данного вида издания (ориентированность на все возрастные категории, на все виды деятельности детей и т. п.) создает большой семантический шум, что затрудняет поиск необходимой информации по интересующим исследователя проблемам.

С сожалением можем констатировать, что значительно затруднены в настоящий момент формы личного общения ученых, а также организованные формы общения.

С огромными трудностями педагоги-практики, ведущие опытно-экспериментальную работу, распространяющие передовой педагогический опыт, «берутся за перо» и пытаются обобщить его в публикациях. А ведь описание конкретного практического опыта работы образовательных учреждений и отдельных педагогов составляет фактологическую базу современной педагогической действительности.

Все указанные сложности актуализируют необходимость создания и использования системы доступа к распределенным информационным массивам, обеспечивающим студентов, преподавателей, научных работников, аспирантов, педагогов-экспериментаторов доступом к научной информации по педагогической проблематике. Информационное сопровождение научно-исследовательской деятельности и экспертизы качества ведущихся

исследований — это оперативное обеспечение исследователя информацией, полезной с точки зрения решаемой в данный момент научной проблемы или ее отдельного этапа. Основная задача подобного информационного сопровождения должна заключаться в оказании всем категориям потребителей действенной помощи при проведении исследовательских работ в установлении степени разработанности конкретной научной проблемы, научных подходов и методов, использованных учеными для ее решения.

Полагаем, что такая система может быть ориентирована не только на решение текущих задач информационного поиска, но и оперативное обеспечение непрерывного наблюдения за тенденциями развития научной отрасли, а также за изменениями структуры и интенсивности потоков научной информации.

В структуре системы могут быть выделены два блока.

1. Совокупность публикаций, составляющих архив научной отрасли. Глубина архива — с момента появления в России первых публикаций, посвященных воспитанию детей. Форма представления материалов — полное библиографическое описание. Основные информационные потоки: статьи, обобщающие и обзорные труды, учебники, монографии, книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные педагогам.

2. Коллекция авторефератов и диссертаций по педагогическим проблемам. Глубина архива — с момента защиты первых диссертаций. Форма представления материалов — полнотекстовая база из фондов библиотек. Основными информационными потоками при этом могут стать: электронный банк данных о кандидатских и докторских диссертациях; полнотекстовая база авторефератов из фондов крупнейших библиотек; материалы о научно-педагогических школах, сложившихся в педагогике.

Можно предусмотреть определенную схему работы с текстами диссертаций. Например, так, как это обычно делается в зарубежных библиотеках. Первые 20 страниц диссертации (в отечественном измерении — это, как правило, введение к диссертации) помещены в свободном доступе в Интернете, а полный текст — при выполнении определенных условий (пользовательских, финансовых и т. п.).

Система должна обладать быстрой и логичной навигацией, функциональной графикой. Для достижения поставленной цели необходимо использовать методы библиографического поиска, сбора, индексирования, хранения и распространения информации.

За основу может быть взята генеральная совокупность публикаций по проблемам педагогики, вышедших в России и за рубежом. Могут быть использованы материалы Российской Государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского и Российской национальной библиотеки и др. В данный массив войдут публикации научно-исследовательского характера, а также статьи, книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные педагогам. Полагаем, что анализ данного вида публикаций является принципиально важным для

понимания тенденций развития такой практике-ориентированной науки, каковой является педагогика.

В массив исходного материала могут быть включены так называемые «не-публикуемые материалы»: авторефераты диссертаций, которые, как известно, имеют гриф «на правах рукописи» и очень небольшой тираж. Считаем, что, несмотря на такие ограничения, этот вид публикаций оказывает важнейшее влияние на процесс становления и развития педагогической науки.

Формирование подобной системы создаст также и реальные условия для развития риска тиражирования диссертаций, их купли-продажи. К сожалению, такая практика уже существует. Следовательно, существует потребность в поиске современных дополнительных средств экспертизы диссертационных работ. Прецедент такой экспертизы уже создан в Узбекистане [2]. Об этом опыте мы писали выше.

Говоря об авторефератах, нельзя не обратить внимание на следующую проблему. В соответствии с Положением о порядке присуждения ученых степеней, автореферат диссертации рассылается за месяц до ее защиты для ознакомления с результатами исследования всей заинтересованной общественности. Что происходит с авторефератом в том случае, если диссертацию автор снял с защиты до голосования или диссертационный совет счел невозможным присудить (или ходатайствовать о присуждении) искомую ученую степень, или ВАК не утвердил решение диссертационного совета? Ничего. Никто не изымает этот автореферат, и потом его могут использовать исследователи для выполнения своей работы. То же самое происходит с диссертациями, представленными в библиотеках, до их защиты. Таким образом, в силу несовершенства существующего механизма распространения результатов диссертационных исследований, информационное пространство насыщается наряду с признанным знанием информационным мусором.

Планируемый результат должен соответствовать уровню библиотек научной литературы, представленных в сети Интернет. Использование данной системы информации обеспечит:

- простой и удобный доступ к библиографическому описанию публикационного архива и к текстам авторефератов по педагогической проблематике;
- сокращение времени поиска необходимой информации, научных публикаций по ключевым словам или авторам;
- сокращение времени и затрат на поездки в крупнейшие библиотеки страны для знакомства с содержанием авторефератов диссертаций по педагогическим проблемам.

Услугами Интернет-библиотеки в рамках вуза могут пользоваться студенты, выполняющие дипломные и курсовые работы, магистранты и аспиранты. Такая служба была бы полезной и экспертам. Интернет-библиотека может быть использована и при подготовке кадров высшей квалификации.

Здесь также необходимо задать сами себе вопрос — какие общепризнанные требования предъявляются к электронным версиям автореферата и диссер-

тации? Никаких. А ведь уже остро назрела такая необходимость.

Круг пользователей научно-педагогической информации достаточно широк – от студентов до признанных ученых. Для данного издания предметом интереса является деятельность экспертов в области оценивания качества диссертационных исследований, поэтому рассмотрим информационное обеспечение экспертизы диссертационных исследований, защищаемых в определенном диссертационном совете, которое может быть разработано на нескольких уровнях:

- локальный уровень – выпускающие кафедры и научно-педагогические школы – подготовка научно-аналитических обзоров по результатам выполненных диссертаций;

- региональный уровень – вузы, осуществляющие подготовку аспирантов, и диссертационные советы – создание открытой базы данных защищенных диссертаций; издание информационно-аналитических сборников по проблемам методологии проведения и оценивания качества научных исследований;

- межрегиональный уровень – научные и корпоративные организации, выступающие инициаторами (продюсерами) научных исследований, – аналитическое обобщение выполняемых исследований с целью проектирования пространства исследований и на этом основании формулирование заказа на реализацию исследовательских программ ведущим кафедрам наряду с заявочно-конкурсной инициативой;

- федеральный уровень – органы аттестации научных кадров и аккредитации вузов – создание единого информационного пространства в доступных публикациях и сети Интернет; создание открытой базы данных экспертов.

Рассмотрим особенности информационного обеспечения на представленных уровнях.

Традиционно результаты диссертационных исследований систематизируются внутри научно-педагогических школ, в рамках которых они выполнены. При этом каждое последующее исследование развивает и продолжает ранее выполненные, образуя своеобразную мозаичную картину исследований той или иной педагогической категории. Систематизация результатов на этом уровне чрезвычайно важна в первую очередь для самой научной школы, чтобы осмыслить направления исследовательской деятельности, реализуемые подходы, и, по сути, она является базой для самоэкспертизы.

К сожалению, совершенно не практикуется подготовка аналитических обзоров выпускающими кафедрами, хотя эта информация была бы полезна для оценки научно-исследовательской деятельности кафедр, ее системности, направленности и т. д. Как показал анализ опыта подготовки докторов философии в европейских университетах, докторант принимается «под проблему», под проект, под коллективное исследование и т. д.

Систематизация выполненных исследований не всегда оказывается эф-

фективной, когда возникает необходимость проведения экспертизы результатов исследования в диссертационном совете. В системе подготовки кадров высшей квалификации работе диссертационных советов придается большое значение. В Положении о присуждении ученых званий и ученых степеней четко охарактеризована эта роль совета: «Диссертационный совет несет ответственность за качество и объективность экспертизы диссертаций, а также за обоснованность принимаемых решений, призван обеспечить высокий уровень требовательности при аттестации».

В целях экспертизы необходимо установление соответствия полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, с одной стороны, а с другой – установление их принадлежности к тому или иному виду научных результатов.

Полученные в исследованиях научные результаты могут быть систематизированы следующим образом:

- во-первых, все вводимые и/или уточняемые понятия образуют единый словарь, с которым могут работать все заинтересованные исследователи;
- во-вторых, целесообразно построение матриц, систематизирующих результаты, по крайней мере, по двум параметрам – качественным и количественным. Качественный анализ может быть проведен на основании паспорта научной специальности.

Количественный анализ результатов диссертационных исследований, необходимый для выявления тенденций развития (приращения) научного знания, может быть представлен следующим образом (табл. 1).

В такой матрице не могут быть отражены все научные результаты, так как не всегда результаты исследования завершаются формулировкой законов и закономерностей, чаще всего получают научные знания, которые сложно идентифицировать с определенным видом научным результатов.

Заполнение подобной матрицы и ознакомление с ней аспирантов и научных руководителей, на наш взгляд, будет способствовать повышению их информированности о конкретных научных результатах, что в конечном итоге приведет к постепенному исчезновению формулировок результатов исследования в расплывчатых категориях «положения о том-то», с одной стороны, и повышению результативности исследования в целом – с другой.

Однако здесь нельзя не сделать следующую оговорку. Предлагаемый подход к систематизации научных результатов диссертационных исследований имеет определенную степень риска, проявляющуюся в том, что анализировать научные результаты необходимо в контексте проведенного исследования с учетом мировоззрения автора исследования и его взгляда на проблему исследования. Поэтому приведенные матрицы мы рассматриваем как некий ориентир для направления поиска соискателей, выполняющих свои исследования.

Систематизация научных результатов при подготовке диссертационным советом отчета о своей работе за календарный год позволяет, во-первых,

Количественный анализ результатов диссертационных исследований

Виды научных результатов	Области исследований по паспорту специальности							
	Философия образования	Педагогическая антропология	Методология педагогики	Теория педагогики	История педагогики и образования	Этнопедагогика	Сравнительная педагогика	Педагогическое прогнозирование
Закономерность								
Научное обоснование								
Научный факт								
Теория								
Типология								
Классификация								
Обоснование условий								
Модель/система								
Принципы								

выявить «белые пятна» в обширном поле диссертационных исследований, во-вторых, классифицировать полученные научные результаты, в-третьих, составить тезаурус научных исследований. Однако отметим еще раз, этот в определенной мере количественный подход, создающий своеобразную информационную базу для членов диссертационного совета, не является единственным в работе совета. Для создания дискуссионного пространства, предоставления возможности членам совета высказывать свои суждения относительно качества защищаемых диссертаций может быть использован вариант подготовки периодического издания о работе совета. Примером такого издания является «Вестник диссертационного совета».

Вестник диссертационного совета может издаваться один раз в год – по окончании календарного года. Потенциальными читателями вестника могут стать научные руководители аспирантов, аспиранты и докторанты, магистранты, а также представители других вузов города. Основное назначение издания заключается в информировании всех заинтересованных о результатах работы совета. Однако подобное издание может выполнять и другие функции:

- моральная поддержка членов диссертационного совета, подчеркивающей значимость экспертизы и работы ученого в составе совета;
- создание информационного пространства для дискуссий, размышлений о роли науки в преобразовании мира, о современных дискуссионных проблемах и вопросах, о качестве научных исследований и т. д.;
- создание информационной базы о диссертационных исследованиях в общем научно-исследовательском поле страны для прогнозирования новых

диссертационных исследований;

– информирование соискателей, их научных руководителей и консультантов о требованиях, предъявляемых к диссертациям.

Опыт подготовки такого издания уже имеется в диссертационном совете Д. 212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук при РГПУ им. А. И. Герцена.

Информационное сопровождение результатов диссертационных исследований на уровне крупного вуза, в котором работает несколько диссертационных советов по педагогическим специальностям, также может быть реализовано информационным изданием типа «Вестника диссертационных советов» наряду с уже сложившимися традициями — изданием коллективных монографий, публикацией результатов исследований в реферируемых журналах (например, известиях высших учебных заведений), проведение НИД по заказам Министерства образования и науки и т. д.

Для повышения качества экспертизы научных исследований, проводимой диссертационными советами, все большее значение приобретает своевременно полученная информация. Поэтому настоятельно заявляет о себе проблема создания единого информационного пространства диссертационных исследований. На наш взгляд, пространство должно создаваться в централизованном порядке с Целью экспертизы материалов и защиты авторских прав через бюллетени и сайт ВАКа и электронные педагогические журналы, имеющие статус реферируемых, что, однако, не исключает помещения аналогичной информации на различных сайтах (индивидуальных и коллективных, например сайтах кафедр или вузов).

Какая информация может составлять единое информационное пространство диссертационных исследований? Возможны следующие информационные потоки: электронный банк данных о тематике докторских и кандидатских диссертационных исследований, утвержденных ВАК России; проблемное поле научных педагогических исследований; обобщенные результаты диссертационных исследований; деятельность научно-педагогических школ.

Рассмотрим примерное содержание информационных потоков.

Диссертационные исследования, утвержденные ВАК России. Изучение проблемы подготовки кадров высшей квалификации в отдельных регионах России показало, что организаторы этой важной и нужной работы испытывают большие трудности, прежде всего в информационном обеспечении научного поиска аспирантов, докторантов и соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук. Это вызвано прежде всего дефицитом информации, поступающей в высшие учебные заведения и научно-исследовательские учреждения о тематике защищенных докторских и кандидатских диссертаций. Эта же проблема встает и пред экспертами, когда необходимо сделать выводы об актуальности, теоретической значимости и новизне представленного на экспертизу исследования. К настоящему времени уже выпущено несколько сборников, в которых приведены темы защищенных и утвержденных ВАК

докторских диссертаций. Однако ограниченный тираж этих востребованных в научном сообществе книг не позволяет сделать доступной эту информацию абсолютно для всех исследователей, работающих над диссертациями.

Поэтому, на наш взгляд, в условиях увеличения числа диссертационных исследований по педагогике назрела необходимость решения целого ряда проблем. В частности, настоятельно заявляет о себе проблема формирования единого исследовательского пространства России. Сегодня мы сталкиваемся с ситуациями, когда, например, одна проблема рассматривается в целом ряде диссертаций, но в разных регионах страны, а другая проблема вообще остается за рамками научных интересов. Также отсутствие регулярной информации о защищенных и ведущихся диссертационных исследованиях, о получаемых в них результатах способствовало усилению разрыва между теоретической педагогикой и практикой образования, с одной стороны, а с другой – не создавало информационной базы для заказов на проведение исследований по той или иной тематике, актуальной для развития отрасли.

Диссертация – это квалификационная работа, позволяющая строить профессиональную карьеру, в первую очередь, в государственных научных и образовательных структурах, и соответственно она должна быть выполнена с учетом не только личных научных интересов автора, но и проблем государственного масштаба, возникающих в соответствующей отрасли народного хозяйства. Для образования, например, такой проблемой может стать проблема разработки и реализации государственных образовательных стандартов на разных ступенях системы непрерывного образования. К сожалению, научному анализу и экспериментальной апробации этой проблемы посвящены единицы диссертационных исследований.

Одним из мощных и наиболее доступных источников информации является Интернет. Поэтому мы предположили, что сеть может содержать необходимую информацию о диссертационных исследованиях. Проводя информационный поиск, мы попытались найти ответы на следующие вопросы, связанные с информированием о результатах исследования в сети Интернет: как представлять исследование? Целесообразно ли помещать весь текст диссертации? Достаточно ли будет помещения только перечня утвержденных диссертаций? Каким образом должен регулироваться этот процесс? Возможно ли создание централизованного источника в сети Интернет, например курируемого ВАК?

Мы получили следующие результаты. В сети Интернет можно встретить несколько вариантов описания диссертационных исследований. Часть из них представлена в ежемесячном электронном педагогическом журнале «Научно-педагогические школы России: теория и история развития» по единой структуре, а часть прислана авторами безотносительно журнала и не имеет единой структуры описания.

Как видно из представленных вариантов описания результатов диссертационных исследований, единой схемы не существует (табл. 2).

В каждом из вариантов обязательно (инвариант) присутствуют только два параметра – «Фамилия, имя, отчество автора диссертации» и «Тема диссертации», остальные параметры представлены произвольно. Мы предполагаем, что весь текст диссертации или автореферата нецелесообразно помещать в сети, так как они имеются в библиотеках, но важнейшие параметры исследования, такие как объект, предмет, цель, гипотеза, положения, выносимые на защиту, и полученные результаты очень важны для потребителя этой

Таблица 2

**Вариативность структур представления авторефератов диссертаций
в сети Интернет**

Инвариант структуры описания	Вариативность структур описания
1. Фамилия, имя, отчество автора диссертации. 2. Тема диссертации. 3. Указание степени, на соискание которой написана диссертация	Вариант 1 Место, где защищена диссертация Краткая характеристика проблемы, разрешению которой посвящена диссертация Методологическая основа исследования Краткая характеристика научных результатов. Описание возможностей использования результатов. Практическая ценность результатов
	Вариант 2 Место, где защищена диссертация Краткая характеристика проблемы, разрешению которой посвящена диссертация Возможности использования результатов
	Вариант 3 Резюме исследования
	Вариант 4 Место, где выполнена и защищена диссертация Указание шифра специальности, по которой защищена диссертация Резюме исследования с указанием научной новизны
	Вариант 5 Место, где выполнена и защищена диссертация Резюме исследования с указанием научной новизны Описание возможностей использования полученных результатов в других исследованиях
	Вариант 6 Научный руководитель. Оплата диссертации

информации.

Целесообразно говорить о создании единого централизованного источника информирования потенциальных потребителей о результатах исследований и о «заказах» на исследования под эгидой ВАК РФ. Может быть, тогда исследования будут иметь большую актуальность и внедряемость в практику. Диссертант при подготовке документов для защиты диссертации разрабатывает не только автореферат, но и электронный вариант своего исследования, который и будет помещен в сети Интернет, и направляет его наряду с другими документами в ВАК. Электронный вариант представления диссертации, по нашему мнению, может быть следующим:

- фамилия, имя, отчество соискателя;
- тема диссертации;
- ученая степень, на соискание которой выполнена диссертация;
- специальность, по которой защищена диссертация;
- где выполнена и защищена диссертация;
- объект, предмет, задачи исследования;
- гипотеза исследования;
- методологическая основа исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- характеристика результатов исследования;
- описание возможностей использования результатов и продолжения исследования проблемы;
- где можно ознакомиться с диссертацией;
- основные публикации автора (указывается не более трех публикаций: только монографии или статьи в реферируемых журналах).

Насколько информативно содержателен предлагаемый вариант электронного автореферата рассмотрим на конкретном примере.

Воронцов Алексей Борисович. «Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова)». Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Диссертация выполнена на кафедре педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, защищена в РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Объект исследования – учебная деятельность учащихся на первых двух ступенях образования (1–9 классы). Предмет исследования – контроль и оценка учащихся и педагогов в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Гипотеза исследования: педагогическую технологию контроля и оценки в системе развивающего обучения удастся создать как Целостную систему управления учебной деятельностью, направленную на эффективное решение задач образовательной системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, в том случае, если:

- обоснованы сущность, место, роль, содержание, средства, формы

контроля и оценки учебной деятельности учащихся;

– контроль и оценка носят процессуальный и диагностико-коррекционный характер со стороны всех субъектов учебной Деятельности;

– установлены приоритеты и взаимосвязь между контролем и оценкой, осуществляемыми учителем, и самоконтролем и самооценкой учащихся на разных этапах формирования учебной деятельности школьников;

– разработаны система педагогических действий по формированию самоконтроля и самооценки учащихся и система контрольно-оценочных действий педагогов по отслеживанию и коррекции учебной деятельности и знаний учащихся.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы контроля и оценки в теории педагогики и практике современной школы.

2. Проанализировать исходные положения развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и выявить возможности использования данной образовательной системы в основной школе.

3. Определить сущность, место, роль, содержание и способы контрольно-оценочных действий в учебной деятельности на разных этапах ее формирования и развития.

4. Раскрыть и обосновать технологические принципы контроля и оценки в учебной деятельности.

5. Разработать и обосновать педагогическую технологию контроля и оценки субъектов учебной деятельности на первых двух этапах развивающего обучения (1–9 классы) и проверить ее эффективность на практике.

В исследовании решена важная научно-практическая задача разработки технологии контроля и оценки в рамках образовательной системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция Л. С. Выготского о культурно-исторической обусловленности развития психики и теория деятельности А. Н. Леонтьева; возрастная периодизация детства Д. Б. Эльконина; теория учебной деятельности; методология системного исследования в области психологии и педагогики; философская трактовка человека как активного субъекта, познающего мир и самого себя; гуманистические принципы построения образовательного процесса; системный подход в анализе педагогических явлений, теоретические положения современной педагогики и дидактики о проблемах контроля и оценки знаний учащихся; современные концепции педагогической деятельности.

Положения, выносимые на защиту (даны в сокращении):

– контроль и оценка в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова являются ведущими компонентами, определяющими характер всей учебной деятельности школьников. Они выполняют, прежде всего, процессуальную, диагностики-коррекционную, рефлексивную функции

и направлены на отслеживание процесса формирования учебной деятельности учащихся, основ теоретического мышления, знаний, а также умения учиться;

– контроль и оценка в данной образовательной системе представлены на всех основных этапах учебной деятельности;

– педагогическая технология контроля и оценки представляет собой целостную систему управления учебной деятельностью учащихся. Данная технология включает в себя два взаимосвязанных блока: способы и формы внешнего контроля и оценки со стороны учителя; способы и приемы формирования действий самоконтроля и самооценки учащихся;

– в процессе становления школьника как субъекта учебной деятельности выделяются четыре качественно различных стадии: переходная от игрового сотрудничества к учебному, собственно учебная, переходная от создания «инструмента» учебной деятельности к использованию его в различных учебных ситуациях, проектно-исследовательская стадия;

– единый технологический цикл контрольно-оценочных действий обуславливает выделение в структуре учебного года основных последовательных фаз: фаза совместного планирования и проектирования задач, фаза постановки и решения системы учебных задач, рефлексивная и аналитическая фазы;

– созданная технология контроля и оценки позволяет педагогам осуществлять в своей педагогической деятельности решение двух типов задач: задачи, связанные с формированием знаний, умений и навыков, и задачи, связанные с развитием учащихся.

Результаты исследования.

А. Теоретические результаты:

– теоретически обоснованы сущность, место и роль контроля и оценки в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова;

– обоснованы теоретические основы построения педагогической технологии контроля и оценки, отражающие системный, личностно-деятельностный подходы в педагогике;

– раскрыты и обоснованы технологически принципы контроля и оценки в учебной деятельности;

– установлен комплекс педагогических условий, необходимых реализации педагогической технологии контроля и оценки учебной деятельности с учетом возрастных возможностей учащихся в начальной и основной школах;

– определены показатели результативности созданной педагогической технологии контроля и оценки.

Б. Практические результаты состоят:

– в создании технологии контроля и оценки учащихся и учителя в учебной деятельности на разных ступенях образования (начальная и основная школа);

– в разработке рекомендаций по построению системы тестовых диагно-

стических, проверочных работ, содержания и форм итоговой аттестации выпускников основной школы;

– в создании конкретных образцов дидактического и методического обеспечения контрольно-оценочной деятельности в школе.

Результаты исследования могут быть использованы при организации развивающего обучения в массовой школе; для дальнейших исследований в области педагогической технологии образовательной системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова; при чтении лекций и проведении семинарских занятий в педагогических вузах.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке РГПУ им. А. И. Герцена (наб. р. Мойки, 48, к.5).

Публикация автора: А. Б. Воронцов. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В. В. Давыдова. М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.

Исследовательское пространство диссертаций по педагогике. Создание информационного пространства научных исследований позволит систематизировать и обобщить результаты диссертационных исследований в общей структуре педагогической науки, «увидеть» кумулятивный эффект науки в решении наиболее важных проблем теории и практики образования, актуализировать науковедческие проблемы развития педагогики.

«Исследовательское пространство» диссертаций по педагогике может конструироваться в аналитических отчетах диссертационных советов, сводиться в единую систему для помещения в бюллетенях, на сайтах или в электронных журналах ВАКа и в конечном итоге позволит: проследить динамику исследовательских интересов диссертантов; спрогнозировать направления развития диссертационных исследований; определить круг проблем, незаслуженно забытых исследователями; установить наиболее предпочтительную проблематику и соответственно в этом перечне каталогизировать полученные результаты.

Обобщенные результаты диссертационных исследований. Систематизация результатов диссертационных исследований нужна не только для «инвентаризации» накопленных сведений, но и для того, чтобы, во-первых, выявить основные принципы наиболее целесообразного и продуктивного их использования в практике, а во – вторых, для определения стратегических ориентиров педагогических поисков (И. Г. Фомичева). Обобщенные результаты диссертационных исследований могут быть представлены следующими группами: новые результаты, представляющие теоретическую значимость для последующих исследований; новые термины, введенные в диссертациях или новые трактовки уже известных терминов; направления дальнейших исследований.

Научно-педагогические школы. Проблема воспроизводства научного знания тесно связана с развитием и функционированием научных школ,

так как эти научные сообщества играют важнейшую роль в личностном, нравственном и научном становлении исследователей. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека.

Постоянно увеличивающееся число докторских диссертационных исследований является количественным показателем воспроизводства личностей в науке, что относится к ведущей функции научно-педагогической школы. Очевидным является и тот факт, что число самих научно-педагогических школ растет. Следовательно, необходимо получение достоверной информации о направлениях деятельности (о научных разработках, о защищаемых диссертациях, о публикациях и т. д.) школ с целью интеграции усилий (а возможно, и разделения труда, например, в совместных научных проектах) в решении актуальных научно-практических проблем современной системы образования, в развитии как фундаментальных, так и модернистских исследований.

«Вне научного документа для человеческого общества не существует и научной информации, так как именно документ является материальной формой ее закрепления. Любая научная информация может быть соотнесена с конкретным научным документом или совокупностью таких документов. Более того, научная информация может быть правильно оценена и использована лишь при условии, что нам известно, кем и когда она создана и в каком документе зафиксирована. Вот почему основу системы научной коммуникации составляют потоки научных документов» [4].

Библиографический список

1. **Бордовская, Н. В.** Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. / Н. В. Бордовская – СПб., 2001.
2. **Иванова, А.** В роли эксперта – компьютер // <http://www.sinews.uz/articles.pl?/5>
3. **Леднев, В. С.** Научное образование: Развитие способности к научному творчеству. / В. С. Леднев – М., 2001.
4. **Михайлов, А. И.** Информатика – новое название теории научной информации / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский // Научно-техническая информация. – 1966. – № 12.
5. **Резолюция** научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) // Вестник диссертационного совета. СПб.; Тюмень. – 2003. – № 1.
6. **Российское образование к 2001 году: Аналитический обзор: Материалы к Зданию Государственного Совета РФ.** – М., 2001.
7. **Терехов, А. И.** Научные кадры — непреходящая ценность / А. И. Терехов // Вестник Российской академии наук. 2002. – Т. 72. – № 7. – С. 582 – 587.
8. **Швырев, В. С.** Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырев – М., 2003.
9. **Шереги, Ф. Э.** Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных

услуг российских вузов (социологический анализ). / Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арэфьев. – М., 2002.

Продолжение в следующем номере

Д. М. Маллаев

СВЕТЛАЯ ЛИЧНОСТЬ

Судьба меня свела с Николаем Ивановичем Загузовым в 90-е годы XX века. С тех пор наша жизнь была переплетена добрыми человеческими и профессиональными отношениями. О нем можно сказать, что он был неординарным человеком, яркой личностью и неповторимой индивидуальностью человеческого совершенства. Не могу забыть его удивительную мягкую добрую улыбку, глаза наполненные светом любви, открытости и вместе с тем толкового юмора.

Николаю Ивановичу было характерно стремление оказывать помощь достойным молодым ищущим ученым, он мог видеть грани недоработки научного руководителя, диссертационного совета и разглядеть творческую личность зарождающегося ученого. Его самобытность импонировала всем, он был интернационалистом, его душа отражала и понимала любые национальные особенности любого народа, поэтому его понимал и татарин, и башкир, дагестанец и осетин, еврей, ингуш и чеченец, бурят, калмык, адыгеец, чуваш, украинец, белорус и молдаван. В нем содержалось сочетание оттенков, ярких нитей всех народов как бывшего советского, так и в последующем послесоветского пространства.

Никола Иванович при всем при этом был настоящим человеком широкой русской души. Небольшого роста, но по-настоящему крепыш, сибиряк с густыми кудрями волос, мягкой походкой и приятным тембром голоса, умеющим больше слушать, чем говорить. Он помогал всем ученым, советом и мудростью, как молодым, так и зрелым, все тянулись к нему. Его фамилия

– Загузов была паролем на проходной в ВАК, потому что охрана знала, что к нему идут и знают его хорошие люди.

Он обладал удивительной способностью, когда обращались за помощью, советом. Он, выдержав паузу, говорил: «Не знаю» так мягко и добро с улыбкой, и человек, задающий вопрос начинал быстро менять ответ, так как он давал возможность собеседнику найти ответ, а потом говорил: «Вот видишь, ты же знаешь ответ и выход из этой проблемной ситуации».

Да это личность неповторимая, как роза, имеющая одно название, но отличающаяся от всех роз, своим только ей присущим оттенком цветовой гаммы. Он помогал молодым ученым, он помог нам, дагестанским ученым, в становлении научного пути и потенциала республики.

Его невозможно забыть, его добрая улыбка, лучезарный свет глаз, интеллигентность, высокая культура и мудрость всегда, как и сейчас будет жить в наших глазах, сердцах и памяти ученых и педагогов. Он и сейчас здесь, передо мной, я вижу его улыбку и светящиеся глаза, и слышу его слова: «Друзья, опирайтесь на истину и справедливость, помогайте настоящим ученым, любите друг друга, живите в мире и любви».

Светлая память друзей о Николае Ивановиче Загузове и его короткая жизнь, за период которой он сделал столько, что иной, прожив дважды, больше не может сделать этого. Путь Николая Ивановича Загузова будет служить всегда примером во благо нам и академической науке.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 524.31

Ф. Ш. Тергулов

ОБЩАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ МАТЕРИИ

Как мы неоднократно отмечали в своих работах [1; 2; 3; 4], материя возникает только в топологической среде и лишь посредством топологических процедур. Материя и вся ее эволюция есть лишь проявление топологической среды, объективное выражение ее круговорота.

Своим происхождением круговорот топологической среды обязан наличию в ней противоположных свойств (тенденций, полярностей) занять **одновременно конечное и бесконечное места**. Невозможность для среды осуществления данных полярных устремлений определяет ее вечно напряженное состояние, и она же закономерно приводит среду к внутренней дифференциации и соответствующему разделению на конечное и бесконечное. Вот это разделение и начинает реализоваться некой пограничной зоной их расщепления и объединения. **Многokrратно расслаиваясь и наслаиваясь, принимая различные конфигурации, отмеченная напряженная пограничная зона и начинает вырабатывать материальные новообразования.**

Другими словами, топологическая среда предстает в виде резинового шарика, стремящегося **одновременно сжаться в точку и растянуться до бесконечности**. Таким образом, среда выступает внутренне напряженной ареной будущих топологических преобразований: топологическое бесконечное «хочет» превратиться в конечное и занять внутреннее место, а топологическое конечное «желает стать» бесконечным, заполнив вокруг себя все окрестности. То есть своим рождением Вселенная обязана непомерным амбициям одной топологической полярности и скромному поведению другой.

Так, например, поверхность, равномерно разделяющая среду на конечное и бесконечное, принимает сферическую форму. Тогда внутри сферической поверхности расположится конечное, вне ее – бесконечное, при этом топологическое конечное оказывается вложенным в бесконечное. Особо отметим, что представленная картина все же выражает ситуацию раздельного, обособленного, параллельного существования полярностей, а не их одновременности, повсеместности. Это, собственно, и вынуждает среду идти далее на обмен их местами, т. е. определяет самое круговорот топологической среды.

Вначале, надо полагать, четкого расслоения среды, как такового, не наблюдается, а имеет место лишь некая глобальная пограничная зона между

широко разведенными противоположными кромками. В ней и заключается плавный переход полярностей друг в друга. При сферически вложенном друг в друга рассмотрении топологических полярностей плавность трансформации одной в другую и обратно может быть объяснена и обеспечивается действием лишь одного механизма. Это механизм взаимосвязи радиуса и кривизны предполагаемой прослойки, их обратно пропорциональная зависимость: то есть рост радиуса прослойки ведет к уменьшению ее кривизны и наоборот. Минимальный радиус и максимальная кривизна оболочки заключают конечное, огромный радиус и минимальная кривизна кромки соответствуют бесконечному. И между данными предельными значениями происходит плавный равномерный переход одной топологической полярности в другую. Ослабление проявлений одной полярности автоматически означает усиление позиций другой, а суммарное выражение полярностей составляет постоянную величину и условно равняется единице. В целом обе полярности в соответствующих пропорциях имеют место быть везде.

Собственно, **только эта пограничная зона и удовлетворяет основному требованию среды по наличию в ней одновременно обеих полярностей, сочетанных, однако, в разных пропорциях. Поэтому только в ней и происходит круговорот, и только она одна способна выработать материальные новообразования.** Эту пограничную зону можно представить как сплошную толстостенную сферическую поверхность без выраженного внутреннего расслоения, с двумя слабо обозначенными кромками (рис. 1).

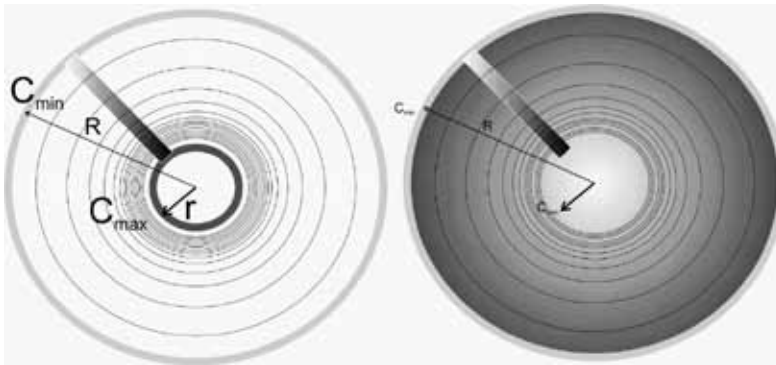


Рис. 1. Портрет начального состояния топологической среды и эмбриона материи в двух раскрасках от темного к светлому, и наоборот

рассуждений о симметрии и суперсимметрии), как начало нового цикла **реального** расслоения среды, идущего с другого конца, со стороны бесконечности. На это указывает отсутствие у поверхности рассечения кривизны, эта поверхность делит исходный пузырек строго на две равные половинки.

Итак, описанный выше механизм связей и отношений полярностей включает их встречную центробежно-центростремительную направленность проявлений, пропорции полярностей в которых существенно разнятся от слоя к слою, и нуждаются в уравнивании. Данная задача положительно решается при диаметральной (50 на 50) варианте их взаимодействия, то есть при рассечении рассматриваемого толстостенного шара пополам. Тогда в образовавшуюся расщелину устремляется топологическое конечное и оттесняет топологическое бесконечное в две области за полусферами.

Полный цикл согласованных взаимных преобразований конечного в бесконечное и наоборот завершается изгибанием этих областей за полусферами в обратные стороны и последующим новым смыканием их в сферы. Бесконечное, заняв внутреннюю область, становится конечным, а конечное, вырвавшись за пределы оболочки, превращается в бесконечное. Цикл завершается, и пограничная зона должна бы содержать уравновешенное проявление полярностей. Но этого не происходит, хотя параллелизм кромок и означает положение равновесия сторон. Видимо, после плоского рассечения пузырька пополам, удержать получившиеся полусферы далее в таком состоянии, с двумя параллельно направленными кромками, невозможно. То есть из-за бесконечности кромок устойчивое взаимодействие и, соответственно, равновесие между ними неосуществимо. Поэтому они неминуемо равномерно сворачиваются в противоположные стороны и во вновь образованных сферах начинают составлять некий внешний слой бесконечности. Таким образом, всё как бы возвращается на «круги своя». Проблема неравномерности проявлений полярностей, может быть, чуть сглаженная первым актом, остается, и средой предпринимаются последующие шаги по повторному радиальному расщеплению возникающих сферических образований.

В итоге, топологический цикл уравнивающегося взаимодействия бесконечного и конечного растягивается и сопровождается рождением все новых и новых «пузырьков». Происходит развертывание ячеистого пространства топологических тенденций, осуществляемое топологическими процессами расщепления и объединения пограничной зоны. Можно сказать, топологическая среда «вскипает» пузырьками.

Видимо, данный процесс создал у отдельных ученых представление о возникновении бесконечного числа вселенных, каждая из которых далее автономно распаковывается, а между собой они впоследствии вынуждены «общаться» посредством «прорытия кротовых нор». С другой стороны, именно отсутствие должной оценки данного множества «вселенных», как развертывания пространства последующих полноформатных преобразований, оставило вне научного объяснения становление пространства как такового.

Радиальное рассечение «матрешки» полярностей можно оценивать и как разрыв топологической среды, и как нарушение ее непрерывности. Однако данный разрыв толстостенного шара можно и нужно квалифицировать уже как конкретное **уравнивающее** расслоение (вот вам основания для

Уравновешивающее расслоение среды направлено, наоборот, на изжитие в сочетаниях полярностей резких перепадов, на снижение напряженности среды. Поэтому оно не столько играет функцию расщепления, сколько служит объединению и установлению непрерывности топологической среды. Таким образом, взаимодействие полярностей (их радиально-концентрических проявлений) приводит к делению пузырьков и умножению последних в геометрической прогрессии (рис. 2).

Для более глубокого понимания создавшейся ситуации вернемся к исходной моносистеме центростремительно-центробежных проявлений топологических полярностей, попытаемся расставить новые акценты и дать новые интерпретации. Почему исходная топологическая клетка должна делиться, в чем причина возникновения данного топологического процесса?

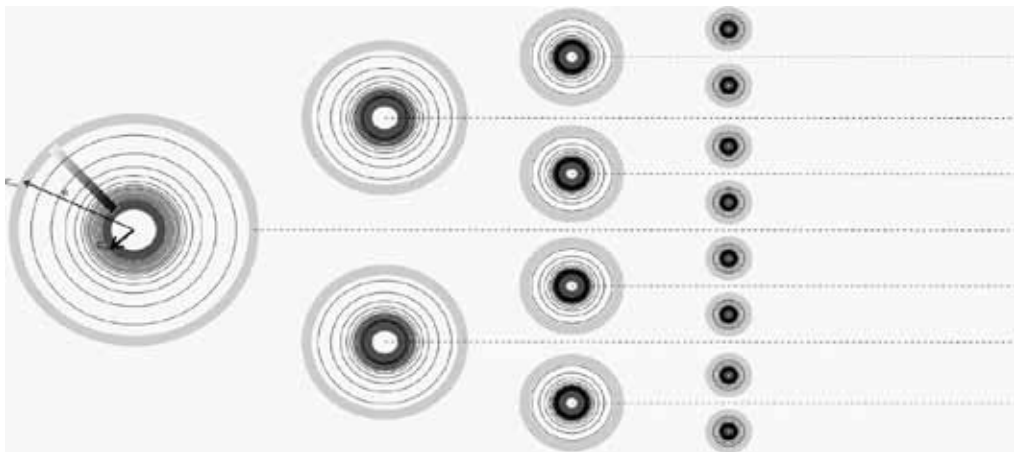


Рис. 2. Картина последовательного деления эмбриона материи и круговорота топологической среды

расщепление все уменьшающихся в размерах пузырьков и их количественное наращение по геометрической прогрессии. Фактически происходит вынос и развертывание (размазывание) во внешнем плане исходной неравновесности полярностей. Но вскоре наступает насыщение топологической среды: ячеистое расслоение пограничной зоны достигает предела, пузырьки принимают определенные размеры и формы взаимного расположения. Исходная неравновесность обобщенного проявления полярностей переводится на характеристики взаимного расположения множества автономных пузырьков. **Теперь возникает проблема равномерности их расположения, увязанная с уравновешиванием полярностей, в общем.**

Дело в том, что первая плоскость рассечения, по разные стороны которой располагалась начальная пара пузырьков, по мере повторов многократно раз-

На первый взгляд, сферически вложенные полярности конечного и бесконечного четко отграничивают друг друга, достигают в своих встречных тенденциях равновесия и не должны далее подвергать себя каким-либо преобразованиям. Однако покой им только снится. Видимо, все же **необходимо различать строгое разделение полярностей и собственно пограничную зону**.

Пограничная или буферная зона, возникающая при взаимном проникновении полярностей, начинает обладать несколько иными характеристиками. Она оказывается вполне реальной и конечной, во всяком случае, отграниченной с одной стороны. Другими словами, пограничная зона расположена ближе к конечной, чем к бесконечной полярности. Дело в том, что любая область, отграниченная замкнутой оболочкой, независимо от того, большая она или маленькая, конечна. И, наоборот, за любой, даже мизерной, оболочкой простирается бесконечное. Пределом конечности является идеальная точка, а бесконечность не имеет подобного предела. И поэтому пограничная зона, являющаяся совокупным выражением взаимодействия (проникновения) полярностей, оказывается ближе к конечному. Она однозначно отграничена с одной стороны и предстает открытой к воздействию с другой – бесконечности. И это обстоятельство указывает на топологическое неравенство между проявлениями полярностей и объясняет дальнейшие попытки их уравнивания посредством диаметрально-параллельных рассечений.

Итак, исходное обобщенное радиально-концентрическое проявление топологических полярностей посредством диаметрального расщепления переводится в параллельное расположение двух полусфер. Эти полусферы далее вынуждены как-то реагировать на установившееся между ними зыбкое равновесие, так как оно устанавливается только относительно данной плоскости рассечения, оставляя ее неравновесной по другим плоскостям. При этом одновременное продолжение равновесных рассечений этих половинок далее на четверти и так далее невозможно, так как они уже являются обособленными. А хаотичное деление половинок, четвертей и прочих долей может привести к еще большему дисбалансу между ними. Поэтому этим половинкам можно только вернуться в исходное положение, вновь воссоединившись, или изогнуться в обратные стороны и превратиться в две сферы несколько уменьшенных размеров.

В первом случае возврат в исходное положение вызовет новую попытку расщепления, так сказать, если «не вдоль, то поперек», и эти попытки будут продолжаться до тех пор, пока они не получат своего неизбежного продолжения. В последнем случае происходит некоторая локализация зоны неравновесности. При этом уравнивание данных сфер подкрепляется взаимным расположением их по разные стороны от условной границы радиального рассечения. Но указанное состояние пары справедливо только по отношению к участку пограничной зоны, пролегающему между ними. Что не исключает повторного их расщепления по другим плоскостям.

Как уже было отмечено выше, далее происходит неоднократное радиальное

следующие шаги совокупных трансформаций.

Ни в одной ипостаси круговорота среды не удастся достичь абсолютного равновесия между поляризованными проявлениями и снятия напряжения в пограничной зоне в целом. Выход из обобщенной центробежно-центростремительной зависимости на множественное, автономное взаимодействие полярностей порождает проблему **равномерности**, которая для рядоположных проявлений полярностей означает определенное взаимное расположение (линейно-последовательное, фронтально-параллельное и какое-либо иное сочетанное). Равномерность расположения квантов полярностей, так сказать, вдоль или поперек, обязательно приводит к односторонности в их совместных проявлениях и нарастанию напряжения в перпендикулярном плане, которые далее будут искать равновесия посредством схождения-расхождения рядов. Последующее заключение продуктов схождения-расхождения в соответствующие оболочки вновь приводит к возрождению центробежно-центростремительной зависимости, но уже обратного толка. И так далее. В общем, борьба равновесия с равномерностью идет с переменным успехом в любой ипостаси, она-то и обеспечивает топологический круговорот. А далее выясняется и причина бесконечного топологического круговорота, вытекания в новое измерение. Это невозможность равномерно и равновесно уложить две полярности среды в три взаимно перпендикулярные плоскости при их развернутом рядоположном проявлении; и в центробежно-центростремительные тенденции – в обобщенной сферической моносистеме.

Продолжим наши рассуждения. Можно предположить, что по мере расслоения пограничной зоны внешняя оболочка пузырьков становится с каждым разом все более выраженной и четкой, так как их кривизна при каждом расслоении среды увеличивается, а радиус уменьшается до тех пор, пока не достигнет некоторого нижнего, предельного, значения. При этом пузырьки, расположившись достаточно плотно относительно друг друга, принимают определенную упаковку (кубическую и/или тетраэдрную, рис. 3).

Бурное размножение пузырьков приводит к рассредоточению и ослаблению полярных проявлений от центробежно-центростремительной зависимости. Тем самым открываются возможности по автономному проявлению вышеупомянутых концентрических расслоений и радиальных рассечений, более того, они обогащаются своими противоположными процессами. Например, последовательно-линейно расположенные концентры (пузырьки) дают возможность для выпрямления обобщающей их поверхности и изгиба ее в обратную сторону. Радиальные рассечения получают определенность в виде продольно-поперечных и иных расслоений под разными углами. Расслоения среды дополняются, а затем уступают место наслоениям, рассечения – объединениям. Все отмеченные выше характеристики топологических процессов указывают на действие топологического маятника и перевод пограничной зоны по кругу из одной ипостаси в другую, и так без конца.

ветвляется. Последующие согласования и обобщения данных ответвлений приводят к актуализации осей симметрии и к выделению нескольких типов взаимного расположения пузырьков. Так, при достаточно плотном и равномерном их расположении обозначаются три взаимно перпендикулярные оси симметрии: пузырьки располагаются как бы в узлах кристаллической решетки. Данная топологическая ситуация существенно отличается от центробежно-центростремительного взаимодействия топологических полярностей в исходном эмбрионе материи и указывает на то, что мы живем в трехмерном пространстве.

Обобщенная радиально-концентрическая взаимосвязь топологических полярностей в исходной яйцеклетке уступает место огромному множеству ее производных, разбросанных по трем взаимно перпендикулярным и, в общем-то, равноценным осям. Поэтому они вынуждены переориентироваться и выражать себя на плоскости в рядоположном множественном взаимодействии. Если радиальные проявления полярностей во внешнем плане могут легко преобразовываться во множество продольно-поперечных линий, вдоль которых равномерно располагаются пузырьки, то для связанных с ними концентрических проявлений остается участь обволакивания последних «цилиндрическими чулками».

Однако повторим, что все три взаимно перпендикулярные оси симметричного (равномерного) расположения пузырьков равноценны и вопрос о том, относительно которой из них конкретно начнется последовательное линейное объединение пузырьков посредством покрытия оболочкой цилиндрической формы, не имеет значения. Главное в рассматриваемых топологических преобразованиях полярностей заключается в том, что радиальные составляющие в любом случае вытягиваются вдоль только одной оси симметрии, в то время как концентры проявляются на оставшихся двух взаимно перпендикулярных осях. **В проявлении полярностей рядоположно развернутых пузырьков вновь возникает явная диспропорция, которая и будет определять по-**

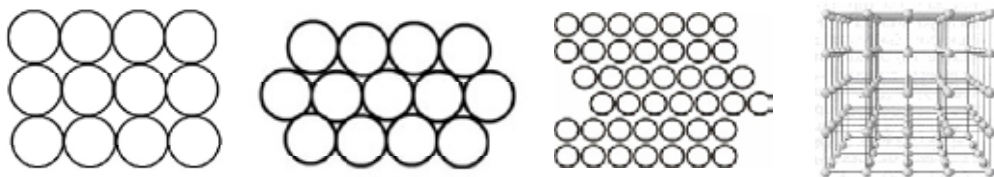


Рис. 3. Примеры правильного расположения пузырьков и соотношения конечного, бесконечного и промежуточного состояний топологической среды.

Итак, концентрические расслоения – наслоения и радиальные их разрывы – объединения, свойства непрерывности и дискретности среды, равновесия и равномерности проявлений полярностей, оказываются объективно связаны между собой. Более того, исходно плоский разрыв аморфной среды невозможен, так как она не имеет ни конца, ни края; необходимо ее предварительное искривление. И лишь благодаря этой процедуре обозначаются топологиче-

Все используемые здесь понятия и процессы: расщепление – объединение, непрерывность – дискретность, сжатие – растяжение, внешнее – внутреннее, единое – удвоенное, совместное – обособленное, линейно последовательное или фронтально параллельное, продольно – поперечное или радиально – концентрическое, центробежно – центростремительное или разобщено – рядоположенное и т. д. – являются топологическими понятиями. Они связаны с характеристикой мест, с характеристикой ограждающих эти места оболочек и возникающих при этом взаимоотношений и взаимодействий. Забегая вперед, следует отметить, что исторически учеными был найден и сформулирован целый ряд законов сохранения: материи, массы, энергии, импульса. Подобными эмпирическими характеристиками проявившейся материи фактически были квалифицированы такие глубинные топологические свойства структурных образований, как их бинарность и взаимное расположение, их составной характер и устойчивость, корпоративные виды взаимодействий и обменные процессы между ними. На самом деле, все существующие понятия о материи могут быть объединены под единым знаменем топологической механики.

Итак, рассмотрим специфику проявления топологических полярностей на пути к вожделенному равновесию через разобщение их соотношений и равномерность развертывания последних, то есть при переходе от сферически встроенного их расположения в рядоположную композицию.

Одно из значимых совокупных проявлений полярностей будет наблюдаться при линейной последовательности пузырьков. В этом случае возможен вариант сочетания искривления поверхности в одной плоскости при выдерживании «прямоты» (плоскостности) в другой. Во-первых, подчеркнем, что эти планы вновь приобретают взаимно перпендикулярный характер. Во-вторых, эти совместные проявления отмеченных механизмов выступают уже **как вторичные наслоения**, как прямо противоположные имевшим место ранее процессам расслоения среды. Конкретно, посредством заключения последовательно расположенных пузырьков в чулок цилиндрической формы в исходно возникшем множестве образуются струны гигантской протяженности. Струна предстает материализованным тополого-бинарным образованием, причем в длину она бесконечная, в поперечном сечении – мизерная, конечная. **В струне топологические полярности разводятся на взаимно перпендикулярные плоскости и оси**, и характеризуется данная группа преобразований **линейным, последовательным, равномерным** выстраиванием пузырьков вдоль одной оси. Во множестве они способны составить **параллельные** пучки, при этом некоторая их часть, испытывая равномерное расхождение и схождение, может образовать различные полуоткрытые и замкнутые топологические фигуры – обручи мегаразмеров (рис. 4).

ские полярности, а затем возможно их взаимодействие в духе равновесия и равномерности. Бинарное плоское деление этой преобразованной среды дополняется расхождением кромок поверхности в противоположные стороны, и далее расхождение кромок сменяется их схождением. Внутреннее конечное вырывается наружу, а внешнее бесконечное замыкается внутри, – так и возникает строгая последовательность процессов. Поэтапно усложняющиеся события получают определенные распространенность и продолжительность.

Уточним взаимосвязь таких свойств топологической среды, как ее непрерывность и дискретность. При соблюдении непрерывности топологической среды ее круговорот может гипотетически происходить следующим образом. Топологическое бесконечное может преобразоваться в конечное и обратно посредством плавного растяжения – сжатия (схождения – расхождения) сплошной сферической оболочки. Допустим, толстостенный пузырек непрерывно расширяется, при этом внутреннее конечное его будет увеличиваться и приближаться к параметрам внешнего, бесконечного. Впоследствии, в будущем, они могут даже сравняться, и при этом будет наблюдаться выпрямление поверхности расщепления, а далее она может начать изгиб уже в обратную сторону. В этом случае бесконечное может преобразоваться в конечное, а конечное – в бесконечное, то есть полярности произведут обмен местами и осуществят тем самым плавный круговорот среды. Не будет большой разницы, если вначале сферическая поверхность «сжестится» до нуля, а затем развернется до бесконечности, и так далее. Но у таких циклов круговорота среды непременно обнаруживаются критические моменты перехода, в которых стратегия непрерывного расширения – сжатия сплошной поверхности расщепления среды не позволяет полярностям произвести взаимный обмен местами. Дело в том, что в условно верхних и нижних пределах одна из полярностей в одном случае исчезает полностью, в другом – уравнивается и удваивается. На такие жертвы топологическая среда идти не может, и данный вариант круговорота среды посредством только плавного расширения – сжатия пограничной зоны невозможен, хотя сама интенция непрерывности, равномерности, бесконечности центробежно-центростремительного сжатия – растяжения сохраняется. Эта тенденция будет реализована, в конце концов, в несколько измененном виде, скорее всего, в сочетании с противоположными свойствами. **Полноценный круговорот топологической среды предполагает сочетание плавного расширения – сжатия пограничной зоны со скачкообразными ее разрывами.**

Огромный интерес представляют варианты сочетания отмеченных механизмов взаимодействия полярностей и проявлений топологической среды в целом. Но эти проявления будут находить свое выражение через конфигурацию прослоек, то есть через сочетание кривизны и прямоты, дискретности и непрерывности, посредством процессов расслоения и наложения, которые можно интерпретировать и как процессы обособления и объединения.



Рис. 4. Одно из ранних многосоставных нитеподобных проявлений топологической среды: а) пучок струн; б) расхождение и схождение концов данных струн; в) тор из струн

«дырке от бублика».

Данной этиологией объясняется также происхождение более поздних топологических структур. При выработке множества многосоставных атомов и их равномерном расположении в гнездах кристаллической решетки, для отдельных их разновидностей создаются условия для нематического (*нема* с греческого «нить») выстраивания и образования параллелей между собой. И поэтому существует обширный класс упорядоченных структур: обычные и жидкие кристаллы, ферромагнетики, сегнетоэлектрики, сверхпроводники и сверхтекучие жидкости. Линейно выстраиваются клеточные белки, ДНК, РНК – все это полимеры, очень длинные молекулы, наподобие нитей. Строение полимеров довольно простое, они состоят из бинарных частей, повторяющихся в определенном порядке. Например, одна молекула целлюлозы состоит из десятков тысяч атомов углерода, водорода и кислорода, но вместе с тем это не что иное, как многократное повторение более коротких молекул глюкозы, сцепленных между собой, как в ожерелье. Белки – это цепь аминокислот, ДНК и РНК – последовательность нуклеотидов. Так, ДНК человека состоит из 3,2 млрд. пар нуклеотидов.

Другой достаточно простой способ плавного выпрямления поверхности пограничной зоны – это равномерное круговое расположение обособленных пузырьков и концентрические многократные наслоения сферических оболочек (рис. 5). С каждым новым наслоением кривизна поверхности многосоставного образования уменьшается и вписывается в соответствующую топологическую нишу. Возникают так называемые самодостаточные мини- и макси- белые дыры. Белыми дырами они могли быть названы потому, что на заре возникновения Вселенной множество исходных пузырьков, отграничиваясь равномерно (послойно, концентриями) оболочками бесконечности, проявили некую внутреннюю уравновешенность в центробежно-центростремительных интенциях, и тем самым «безразличие» к окружающей среде. Тем не менее, посредством многосоставной сферической структурной организации затем и они начали материализованно выражать, хотя и в слабо осязаемой форме, преимущественно одну из полярностей – топологическое бесконечное.

То есть струна, продукт вторичного наслоения с выпрямленными участками, способна в своей совокупности постепенно и равномерно прогибаться в противоположные стороны. Так вырабатываются развернутые веером обручи, образующие вокруг расходящегося пучка струн гигантскую тороидальную полость. Обсуждаемая конфигурация пограничной зоны способна объяснить причину разветвления галактик внутри тороидальной полости и разветвить иллюзии относительно так называемой темной материи, скрытой массы в

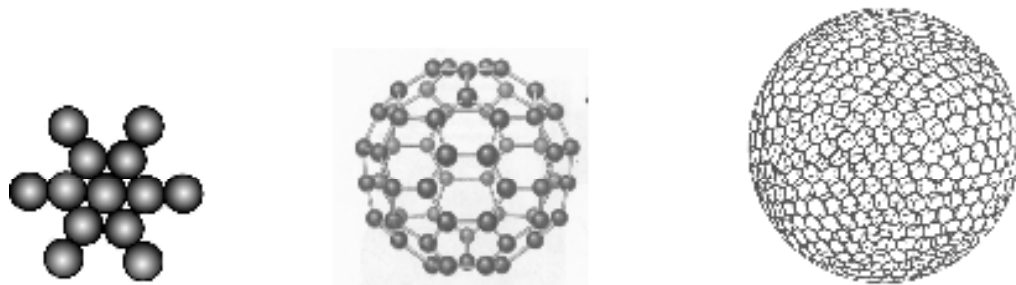


Рис. 5. Примеры равномерного концентрического наслоения пузырьков и возникновения выраженного преобладания одной из топологических полярностей

Впоследствии средой был найден более радикальный способ выпрямления оболочек и выворачивания их кривизны в противоположные стороны. При достаточно плотной упаковке пузырьков влияние бесконечности, простое диаметрально рассечение оболочек и их равное деление пополам затрудняется. В расположении пузырьков возникает несколько иная сеть симметрии, и которая диктует более сложный вариант рассечения. То есть пузырьки пересекаются одновременно несколькими поверхностями, что проявляется сочетанием процессов концентрического расслоения и радиального расщепления и фактически приводит к двум результатам. Во-первых, происходит концентрическое расслоение, и обособление центральной части, во-вторых, осуществляется более дробное деление оставшейся внешней половины (прослойки) толстостенного шара.

Данную группу топологических преобразований можно оценить, с одной стороны, как простое продолжение начальной фазы расщепления пузырьков, но не пополам, как до этого происходило, а на еще более мелкие части. Но начальная стадия деления пузырьков пополам, помимо количественного роста, приводила лишь к расслоению их внешних областей, то есть к расщеплению топологического бесконечного. А фрагментация пузырьков на большее число частей, осуществляемая несколько позже и касающаяся уже внутренней, вернее, срединной области, уже напрямую связана с расщеплением и «оголением» топологического конечного.

Это существенный момент, поскольку благодаря обособлению топологического конечного удастся ослабить оставшуюся сферическую прослойку от центробежно-центростремительной зависимости и разбить ее на большее

под углами в 60 и 120 градусов соответственно, и она конечна. Кубическая упаковка пузырьков представляется равномерно простирающейся строго по трем взаимно перпендикулярным осям до бесконечности, и позволяет, постепенно линейно или сферически выворачиваясь, выстраивать лишь глобальные структуры. Тетраэдрная же форма взаимного расположения пузырьков приводит к выработке дробных квантов нескольких типоразмеров, актуализирующих не только отдельные фрагменты осей симметрии, но и охватывающие определенные доли конечного и соответствующие ракурсы бесконечного. Эти дробно-бинарные топологические особенности позволяют им оперативно выстраивать весьма компактные, локальные структуры и, что немаловажно, в великом множестве. Естественно, идеального равновесия, как уже было не раз отмечено, достичь не удастся ни в одной ипостаси. Тем не менее, эта разношерстная совокупность предпринимает активные шаги по своему дальнейшему обобщению. Пробуя разные пропорции объединения и обособления полярностей относительно разных осей и участков симметрии, испытывая различную частотность их чередования, она начинает вырабатывать тополого-генетические основания. Поэтапно, согласовывая разные проявления полярностей, последние приводятся к общему знаменателю и позволяют охватывать всё расширяющийся пояс пограничной зоны. Так, этап за этапом, поуровнево усложняясь, топологическая генетика приближает среду к заветному уровню равновесия, при котором становится возможным плавный переход полярностей через середину совокупных проявлений. В наведении этого моста активно участвуем и мы сами, причем при обнаружении потока разнообразных, попутно и встречно действующих топологических феноменов, мы приходим в крайнее недоумение и испытываем перед ними полнейшее интеллектуальное бессилие.

Итак, начинается всестороннее возведение срединной пограничной зоны между предварительно и односторонне уравновешенными и глобально разведенными проявлениями преимущественно конечной и бесконечной полярностей. При этом будет наблюдаться картина дублирования структур, располагающихся по разные стороны генеральной срединной пограничной зоны, асимптотически приближающихся к ней и совокупно воспроизводящих ее. Такая бинарная система, состоящая из замысловатых, параллельно располагающихся многосоставных элементов, расщепляясь на две части и свертываясь в разные стороны, начинает воспроизводить себя зеркально. В процессах отражения и отображения продолжает реализоваться тот же принцип деления исходного пузырька на две равные, зеркально симметричные половинки. Далее они испытывают попеременно-эстафетное усложнение и приобретают расширенные и опережающие возможности воспроизведения потока промежуточных и срединных структур для реализации уже преимущественно объединяющей тенденции топологических полярностей в целом. **Отмеченные характеристики могут свидетельствовать о том, что в топологическом круговороте важны не только условно верхние и условно**

число сегментов. Тем самым они получают возможность выпрямляться и периодически прогибаться в обратные стороны. При этом будет происходить секторальный обмен местами внутреннего с внешним, дробное, дифференцированное взаимодействие топологического конечного и бесконечного. Топологические колебания (кувыркания) периодически изгибающихся сегментов сферической поверхности дополняются секторальным развертыванием-свертыванием боковых поверхностей с конусообразным схождением-расхождением последних в точку и обратно, что придает этой вновь возникающей боковой оболочке вращательный момент (спин), то по часовой стрелке, то против нее, с соответствующим числом полных и неполных оборотов. Видимо, эти топологические кванты и были обозначены учеными экзотическим именем «кварки».

В целом, описанные топологические преобразования создают у исследователей впечатление флуктуации некой исходной единицы среды с различными дефинициями пространственной ориентации и векторами закручивания в ту или иную сторону, и в то же время – невозможности последним вырваться за пределы исходного пузырька и нового составного образования (наслоения). Эти признаки совокупно оценены учеными как пребывание их под «домашним арестом» (конфайнмент) и как невозможность существования кварков в свободном состоянии. Эти пространственно ориентированные, дифференцированные бинарные кванты, сохраняя свою самость (обособленность), вынуждены составлять уравновешенные структуры.

Главным достижением кваркового решения топологической среды следует считать возникновение дифференцированного сгустка центробежно-центростремительных тенденций, ориентированного сужающей стороной конуса на определенную долю конечности, а расширяющейся ее стороной – на некоторый ракурс бесконечности. **Конечное и бесконечное нанизываются на одну ось. Но самое примечательное в характеристике данного пространственно ориентированного, дробного бинарного кванта это не только расположение топологических интенций вдоль одной оси, но и то, что они разведены по ней в противоположные друг от друга (а не навстречу) стороны. Это новое сочетание конечности и бесконечности составляет основное условие для реализации «голубой мечты» топологической среды по разведению и переориентации тенденций преимущественно с центробежных на центростремительные.**

В этом плане следует добавить, что в вышеотмеченных дефинициях расположения пузырьков имеет место их бифуркация по показателям равномерности развертывания и установления равновесия полярностей. Так, наиболее плотная упаковка пузырьков принимает тетраэдрную форму, а сочетание кубической и тетраэдрной форм взаимного расположения пузырьков приводит к гексогональной их упаковке. Тетраэдрная форма взаимного расположения пузырьков представляется наиболее сложной, так как в ней проглядываются оси симметрии, пересекающиеся не под прямым углом, а

и обратном направлениях и служат основаниями возникновения кварков, то эта отсекаемая «плоть» получает возможность изгибаться в нескольких плоскостях. А попеременно-совместная реализация данных срединных возможностей приводит к их перемещению в пространстве. Видимо, за данные свойства топологических проявлений среды принято называть их фотонами.

Далее крепкие ядрышки конечного, покрытые тоненькой оболочкой бесконечного, могли быть названы нейтрино. Они реально заключают топологическое конечное и имеют мизерные размеры. Данные ядрышки конечного, обволакиваясь дополнительными оболочками в духе равномерности, могут во множестве составить также линейные струны, плоскости, дыры, но теперь уже черные. Видимо, эти дыры могли быть названы черными потому, что при своем шаровом скоплении они проявляют непомерный аппетит, поглощая все и вся из ближайшего окружения, чтобы как-то уравновесить свою крайнюю конечную поляризованность.

Итак, пограничная зона топологической среды существенно видоизменяется. Предыдущее пространство обобщенно вложенной бинарной моносистемы уступает место множеству топологических оснований. Это и кварки, и ядрышки-нейтрино, и струны, и другие промежуточные тополого-генетические основания. Мы вскрыли также объективные основания возникновения материализованных проявлений с преобладанием топологических полярностей бесконечного и конечного в виде так называемых белых и черных дыр. Как видим, все они являются закономерными проявлениями топологического круговорота среды и подчиняются одному объяснительному принципу – тополого-генетической механике.

Несколько слов относительно возникновения сил взаимодействия материализованных структур. **Единая теория сил взаимодействия (или так называемая теория суперобъединения) может быть выведена из упомянутых ранее слитных центробежно-центростремительных полярных тенденций и объяснена выходом последних на топологическую арену с последующей неоднократной их дифференциацией.** Неоднократные радиальные рассечения и концентрические расслоения исходного пузырька приводят к множеству пузырьков, которое теперь вынуждено внутри себя взаимодействовать друг с другом. То есть утверждается начало взаимодействия оболочек соседствующих пузырьков друг с другом, но вывернутых как бы наизнанку. Не слитно вложенных друг в друга и конгруэнтных, как ранее, а раздельных, автономных, развернутых в разных направлениях и плоскостях, которые теперь нуждаются в установлении новых взаимных связей и отношений. Тем более, что когда обособляется внутреннее конечное, тонкостенные сферические фрагменты получают возможность ритмично прогибаться в противоположные стороны и дискретно-квантованно воспроизводить соотношения полярностей в виде структур и сил взаимодействия в явном виде.

Итак, по мере распаковки (отслоения) концентрических слоев снаружи и обособления внутреннего ядра, бывший толстостенный шар или сферическая

нижние уровни перехода полярностей, но чрезвычайно значимо и прохождение топологическим маятником собственно срединной метки.

Таким образом, в топологическом «бульоне» выявляются разные оси симметрии, плоскости равновесия и равномерности в расположении пузырьков и их фрагментов, участки параллельности, равномерного схождения и расхождения пограничных зон. Относительно них могут быть произведены соответствующие расщепляющие - объединяющие процедуры, приводящие к существенным преобразованиям топологической среды. Отмеченные моменты способны объяснить возникновение множества разновидностей элементарных частиц, их бинарность, симметричность, контрастность, сближенность полярностей и собственно срединных новообразований, скоротечность существования одних и достаточно устойчивое проявление других топологических оснований.

Топологические фракталы (с англ. *дробный*) позволяют скрупулезно выстраивать такие сложнейшие срединные конструкции, которые совместно с другими механизмами преобразований способствуют переходу топологического маятника через критические фазы и осуществлению полноформатного круговорота среды. Если целочисленные кратные структуры образуют огромные напряженные поля и полости, то кварковые многосоставные новообразования будут служить наполнителями и, в целом, снова определят встроенный тип, но уже обратного толка. В итоге можно сказать, что вещественные структуры, обязанные своим происхождением многократным наложениям и объединяющим процедурам, оказываются окруженными так называемыми полевыми образованиями, олицетворяющими процессы расщепления среды. Процессы объединения же оказываются встроенными в процессы расщепления. То, что предполагалось невозможным в диспозиции полярностей и соответствующих интенций расщепления и объединения среды в исходной яйцеклетке, становится вполне очевидной и объективной реальностью благодаря неоднократному расщеплению и разведению полярностей по многим осям.

Для объяснения происхождения еще одного продукта топологических преобразований обратим внимание на форму сферических фрагментов, возникающих вследствие рассечения шаровой прослойки несколькими радиальными плоскостями. Эти сферические фрагменты представляют собой лоскуты с острыми уголками и нуждаются в уравнивании и равномерности. Ведь им надо будет периодически изгибаться в прямом и обратном направлениях, конусообразно равномерно сходиться и расходиться, фокусируя то конечное, то бесконечное. Острые оконечности данных фрагментов пограничной зоны будут явно мешать этому. Поэтому радиальное рассечение шаровой поверхности по нескольким плоскостям обязательно сопровождается округлением боков получаемых сегментов путем отсечения от них кисточек. Если первые могут искривляться лишь в одной плоскости, в прямом

Если подобные рассуждения проведем применительно к трансформации концентрических наслоений в изменившихся условиях пограничной зоны, то выйдем к характеристике магнитных силовых линий. Ранее слитные, вложенные, конгруэнтно сужающиеся к центру и расходящиеся в противоположном направлении прослойки, вынуждены ныне перестраиваться. Прослойки превращаются в дискретное множество полуоткрытых и замкнутых магнитных силовых линий, сливаясь в одну внутри вогнутой стороны сферического фрагмента и веером расходясь на внешней выпуклой его стороне. Снова учитывая циркуляцию напряжения в этих обручах по и против часовой стрелки, можно установить у данного выражения полярные устремления, т. е. места сужающегося входа силовых линий и их расходящегося выхода, которые получили название южного и северного магнитных полюсов. Естественно, магнитные полюса аналогичны электрическим зарядам, они точно также взаимодействуют: разноименные магнитные полюса притягиваются, одноименные – отталкиваются.

Итак, обсуждаемый фрагмент «биметаллической пластинки» обладает электрическим зарядом с соответствующими силовыми линиями, а также магнитным потенциалом и окружен соответствующими полями. Магнитные и электрические силовые линии в своих пересечениях образуют прямой угол. Благодаря такой диспозиции сил взаимодействия топологических квантов, последние могут по одним показателям воссоединиться или **фронтально** отталкиваться, по другим – также объединяться или отмежеваться **латерально**. Такая двойная навигация позволяет им быстро подставлять друг другу соответствующие бока и составлять нечто равномерное, а фронтально присоединив соседнюю пластину – и нечто уравновешенное. И наоборот, отмеченные кванты могут вначале испытать фронтальное наложение, а завершить латеральным объединением и, таким образом, из лоскутков составляется сферическая, шарообразная конструкция. Рождаются элементарные частицы разной степени уравновешенности и равномерности.

В духе равномерности и равновесия начинают выстраиваться усложняющиеся структуры, разнообразные, но вполне определенные многосоставные топологические новообразования (этапные генетические основания) с преобладанием того или иного составляющего полярностей и срединные. Поэтому последующие силы взаимодействия поэтапно усложняющихся структур являются производными двух отмеченных выше разновидностей, обособляющихся и сочетающихся в разных пропорциях, чередующихся и трансформирующихся друг в друга, усиливающих, ослабляющих и нейтрализующих действия друг друга. Но, в конце концов, выполняющих две функции обособления и объединения многоуровневых проявлений топологических полярностей. И эти производные фундаментальных центробежно-центростремительных тенденций получают свои уровневые названия. На уровне элементарных частиц – это ядерные силы, далее атомные и молеку-

пограничная зона утончается (ужимается) и становится похожей на тонкостенную «биметаллическую пластинку», истощающую из себя напряжение по обе свои стороны как восполнение прежних радиально-концентрических проявлений топологических полярностей. Более того, в результате фрагментации тонкостенной сферической оболочки, представляющей фактически срединные прослойки, эти заместители центробежно-центростремительных тенденций, строго разводятся по разные ее стороны. От внешних кромок сферических сегментов теперь начинают во множестве перпендикулярно исходить радиальные силовые линии, как отголоски на имевшие место ранее слитные центробежные тенденции. От внутренних кромок исходят силовые линии центростремительной ориентации. Если по одну сторону данного фрагмента эти силовые линии равномерно расходятся и «бледнеют» по мере удаления от поверхности, то по другую, вогнутую, сторону эти продолжения отмеченных линий внутрь имеют схождение и могут даже сойтись все в одну точку. Они выражают центростремительную тенденцию для отдельно взятого фрагмента сферической поверхности. Циклические изменения кривизны увязываются с периодическими схождениями – расхождениями силовых линий по соответствующим сторонам поверхности, в результате которых и происходит обмен местами полярностей. Когда силовые линии сходятся в точку, возможна строгая фиксация кривизны обсуждаемого фрагмента поверхности.

Сказанное верно применительно к трансформации радиального составляющего на пути к дискретности в результате рассредоточения и множественного расщепления самих топологических полярностей. Но преимущественно радиальное выражение полярностей не может совсем обойтись без элементов концентричности. В этом плане концентрическим прослойкам выпадает участь обволакивания отмеченных силовых линий, как в отдельности, так и в группировках, равномерно нарастая и убывая по интенсивности по краям и оконечностям. В целом закономерно возникает двусторонне ошестившийся, пространственно ориентированный, со значительно разведенными центробежными и центростремительными устремлениями, напряженный топологический квант. **Фиксированное состояние кривизны поверхности определяет электрический заряд, а исходящие внешние силовые линии могут быть названы электрическими.**

Наслоение оболочек вокруг расходящегося пучка силовых линий, может осуществляться по и против часовой стрелки, которые и определяют, соответственно, положительный и отрицательный заряды и силы взаимодействия. Разнородные силовые линии будут друг к другу притягиваться, им легче наладить мост между собой и создать единые электрические линии и объединенные сети, так как они в совокупности оказываются закрученными в одну и ту же сторону. Одинаковые по знаку заряды будут отталкиваться. Силовые линии одноименных топологических квантов при встрече оказываются противоположно закрученными, что не способствует налаживанию связей между ними, и они будут размежеваться, отталкиваться.

ность происходящих с ним при размножении по геометрической прогрессии трансформаций.

Великое расщепление встречно действующих центробежно-центростремительных тенденций проявляется не только в отделении центробежных сил от центростремительных путем их разнесения по разные стороны от пограничной прослойки, так сказать на внешние и внутренние планы. Главное заключается в расщеплении ее собственно по радиально-концентрическим составляющим. Так, радиальный срез пограничной зоны дает четкие дефиниции среды, связанные с приближением к центру и удалением на периферию. Далее, плоскость радиального рассечения четко определяется относительно пространства взаимодействий, так сказать вдоль или поперек. Концентрические же прослойки, равномерно сходясь к центру и расходясь к периферии, сами по себе в отдельности не имеют как бы внутренней дифференциации. Но это не совсем так.

С точки зрения научного мышления не существует полярной противоположности между левым и правым вращением, того внутреннего различия, какие были приданы взаимно перпендикулярным радиально - концентрическим процессам или центростремительно - центробежным тенденциям. Сказанное верно, если рассматривать продукты распада отдельно, сами по себе, они неотличимы, подобны друг другу и конгруэнтны. Различие между правым и левым вращением обнаруживается лишь в том случае, если рассматривать продукты распада бывшего некогда единого слитного проявления полярностей, ныне во множестве вступающих, как **элементы**, в пограничное взаимодействие между собой. **Тогда правое и левое составляют новые полярности, но уже применительно к концентрическим проявлениям, к наслоению по окружности. Они такие же противоположности, как центростремительное и центробежное для радиальных проявлений.**

Резюмируя все отмеченное выше, скажем, что начало новой спирали изменений топологической среды возникает из-за возобладания одного потенциально созревшего преобразовательного процесса над другим, например, вследствие преобладания тенденции расщепления топологической среды над тенденцией объединения. Возобладание названной тенденции приводит к развертыванию бинарного пространства процессов и структуризации среды.

Вектор преобразований среды будет следующим. Неоднократные совместные циклы расщепления среды на множество фрагментов, сопровождаемые затем объединением и поглощением предшествующих, более простых элементов, приводят к развертыванию все более **усложняющихся бинарных структур**. В результате усложняющейся структуризации среды тенденции постепенно выравниваются. Конец спирали – возобладание уже тенденции объединения и деструктуризации среды, возврат ее в свернутое, обобщенное состояние. И такой круговорот продолжается непрерывно.

Представленная выше методология топологического подхода к проблеме

лярные силы. На уровне косной материи объединяющее взаимодействие крупных химических соединений получает название гравитационной силы. На биосоциальном уровне структурной организации сложнейшие тополого-генетические новообразования, называясь особями, субъектами и личностями, вступают в социально-интеллектуальные взаимодействия и выше названные фундаментальные устремления получают названия любовь, ненависть и другие промежуточные дефиниции.

Естественно, попеременное следование базовых процессов обособления и объединения структур создает картину поэтапного развития материи, с переменным успехом строительства структур преимущественно то на территории одной ее полярности, то на противоположной. Если электрические и магнитные свойства материи представляют собой результат начального расщепления слитных радиально-концентрических устремлений на преимущественно радиальные и концентрические компоненты, то ядерные, атомные, гравитационные силы и иные упомянутые и не упомянутые нами, наоборот, являются естественно идущими с двух сторон к центральному пограничному проявлению силами сближения, чисто серединными взаимодействиями. Если одна группа взаимодействий – это согласование условно с внешней стороны, ведущее к объединению и обособлению структур, то другая – с внутренней стороны, также стремящееся к преобразованию в духе соответствия внешнему. Внешнее-внутреннее стремятся уравновесить друг друга, сдвигая пограничную зону между собой, если не всю ее, то определенными участками, одновременно или последовательно в ту и иную стороны. В общем-то, собственно одновременно согласованным действием внешнего-внутреннего можно объяснить выделение энергии (преодоление колоссального топологического барьера) как при расщеплении структурного образования (ядерный распад), так и при их объединении (термоядерный синтез). **При этом возможен разрыв одних структурных связей и созидание других. Комбинация и рекомбинация исходных и поэтапно усложняющихся оснований – явные признаки генетического процесса.**

Очередная инверсия на стыке выделения неорганическим веществом собственно органических оснований, и возникающая пограничная диада внешнего – внутреннего открывает новый цикл, повышенный уровень серединных бинарных взаимодействий, **кладет начало оживлению материи.** Внутренние структурные образования в своих перестройках, благодаря многочисленности и подвижности (неустойчивому равновесию) своих элементов, не только отражают и фиксируют внешние события, но начинают опережать и вырабатывать свое поведение по отношению к ним.

Завершим методологию раскрытием сути следующего фундаментального факта. В своих аргументациях мы часто использовали топологический прием вращения поверхностей по и против часовой стрелки. Откуда он возникает? Для полного раскрытия этого феномена рассмотрим постулат о центробежно-центростремительных тенденциях единственного исходного пузырька и сущ-

вынуждены самоопределяться, поэтому притягивание их к одним из этих образований дополняется отталкиванием от других. Данное отталкивание тел и взаимное удаление их друг от друга квалифицируются отдельными учеными как антигравитация. Мы же можем подчеркнуть, что фактически речь идет о капитальной зачистке пограничной зоны, образующейся между галактиками, от предшествующих вещественных образований, и их взаимному расположению теперь ничто не мешает.

Наше соседство не омрачено множеством больших и малых топологических образований, последовательное преодоление которых создает представление об их отдаленности и наличии между нами определенного расстояния. Наблюдаемая огромная прозрачность Вселенной, четкая очерченность бесконечного числа образований, свободное распространение и отражение электромагнитных излучений, то есть сама возможность лицезрения миллионов и миллионов звездных скоплений, галактик и туманностей, подтверждают приведенные умозаключения. **Так что не было Большого Взрыва в начале, как нет и разбегания галактик во Вселенной сейчас.**

Итак, ответом на вызов времени является единая тополого-генетическая теория Вселенной, способная обстоятельно разрешить проблему возникновения пространственно-временных параметров физического бытия. Она позволяет унифицировать наши представления о принципах и видах взаимодействий, реализующихся на любом уровне мироздания. Теория единственности и фундаментальности срабатывает лишь при признании генетической сути топологической среды. В этом случае бесконечное разнообразие объективных процессов можно объяснить существованием в самом начале становления Вселенной очень малого количества характеристик (собственно тополого-энергетической бинарности и их производных), играющих роль оснований для тополого-генетических преобразований.

И вот тут возникает труднопреодолимый соблазн огласить полный список топологических преобразований, детально представив удивительное начало; огромное, полное экспериментов, прекрасное прошлое; завораживающее настоящее и таинственное будущее. Но изложенного, по мнению автора, вполне достаточно для создания у коллег общего представления, для подключения их в коллективный познавательный процесс в русле представленной теории, потому что такая же задача поиска истины, доказательства правоты своих рассуждений возникает у представителей различных отраслей науки. Каждый должен пройти свой участок пути. Дуализм и встречное движение – неотъемлемое свойство нашей Вселенной и его следует принять, как реальный факт, и в научной сфере.

Библиографический список

1. Терегулов, Ф. Ш. Генетическая теория Вселенной / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа: Изд-во «Гилем», – 2006. – 256 с.

возникновения материи, как нам кажется, достаточно убедительно демонстрирует его теоретическую мощь и прикладное значение для описания, в первую очередь, начальных мгновений Вселенной, не находивших до сего дня удовлетворительных объяснений. Тысячу раз прав был Л. Больцман, утверждая, что нет ничего практичнее, чем хорошая теория. После проведенного теоретического анализа правоту отмеченных условий и механизмов проявления топологической среды можно обнаружить в натурном эксперименте, хотя Вселенная в целом и так демонстрирует перед нами непрекращающийся натурный эксперимент.

Касаясь же современного состояния Вселенной, надо отметить, что вскрытые нами фундаментальные тенденции топологических процессов расщепления и объединения среды к настоящему времени предстают наиболее ярко. Выделяются достаточно крупные, если не сказать гигантские, вполне топологически оформленные космические тела, которые, в свою очередь, во множестве составляют сложные моносистемы и галактические объединения. В них вполне четко наблюдаются как объединяющая тенденция структурных образований, так и резкое обособление последних друг от друга. Происходит обоюдное усиление бинарных процессов. По мере развертывания пространства процессов расщепления созревают также условия для широкого охвата и усиления процессов объединения.

Во Вселенной реализуются все вышеперечисленные способы, условия и механизмы топологического кругооборота, нашли структурное закрепление крайние топологические полярности и срединные новообразования. Правда, отдельные феномены, в силу точечного происхождения, составного нитеподобного (струнного) строения и, соответственно, из-за своей малой наблюдаемости извне или замкнутости и свернутости (в себя), вследствие своего слабого взаимодействия с другими образованиями, объявляются учеными темной энергией, антиматерией, белыми и черными дырами и т. п.

На самом деле, имеют место лишь многообразное расщепление и объединение топологической среды, преобладание одной составляющей механизма топологического кругооборота над другой и топологический разброс параметров. Если внутри областей Вселенной идет интенсивное объединение, то во внешнем плане наблюдается углубление раскола между этими областями. Углубление раскола между галактиками не означает их удаления друг от друга с тем или иным ускорением (или скоростью), как пытаются интерпретировать эффект Доплера некоторые ученые. Дело в том, что крупные вселенские образования, объективно притягивая к себе промежуточные тела, естественно оказываются обложенными поверхностными слоями. Данные наружные слои, движущиеся с некоторым ускорением в направлении к центру образований, при взгляде из любой точки Вселенной создают эффект их удаления, как в отдельности, так и в совокупности.

Промежуточные тела, расположенные между массивными образованиями,

2. **Терегулов, Ф. Ш.** Материя и ее сознание / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.

3. **Терегулов, Ф. Ш.** Топология – суть проявления материи или Теория Всего (решение уравнения Янга-Миллса) / Ф. Ш. Терегулов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2006. – № 2–3. – С. 45–53.

4. **Терегулов, Ф. Ш.** Основы вселенской топологии или Теория Всего / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 5–40.

РАЗДЕЛ III

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 74.580

М. Д. Ильзова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ¹

На современном этапе развития общества отмечается повышенный интерес мирового сообщества к одной из центральных социальных проблем – поиску путей развития системы образования. Именно образование определяет сегодня облик будущего, определяет то, каким будет человечество третьего тысячелетия, каким будет его экономический, интеллектуальный, личностный, культурный, нравственный потенциал.

Переход от индустриального общества и простых технологических операций к постиндустриальному типу экономики требует большого числа людей, которые могут работать с пакетами современных технологий в изменяющихся внешних условиях, заставляющих человека самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения [5]. Новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [6].

Тенденции развития рынка труда, его структурные изменения обуславливают непрерывное перераспределение потребностей в специалистах. Согласно данным Ж. А. Романенко, значительная часть молодежи, окончившая обучение, остается невостребованной на рынке труда. По заявкам работодателей трудоустраиваются лишь 27,4% выпускников высших учебных заведений профессионального образования» [13]. Опрос молодых специалистов показывает, что до 60% респондентов отмечают низкую практическую направленность предлагаемых им в вузе знаний, их слабую корреляцию с задачами и

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Астраханской области (грант РГНФ № 07-06-31605 а/Ю)

тоспособность специалиста на рынке труда.

Понятие «компетентность/компетенция специалиста» как цель образования намного шире знаний, умений, навыков – оно более ёмкое и включает кроме знаний, умений и навыков мотивационно-когнитивные и поведенческие компоненты в личности специалиста. Как отмечается в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, «понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [11]. Профессиональная компетентность – это готовность личности мобилизовать персональные ресурсы (организованные в систему знания, умения, способности и личностные качества), необходимые для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях, включающая в себя ценностное отношение личности к этим ситуациям.

Однако, как отмечают многие авторы, кризис современной системы образования связан не столько с её недостаточной эффективностью в узко прагматическом смысле, в контексте дидактических проблем усвоения знаний, умений, навыков, сколько с «выхолащиванием самой сути образования как ведущего средства воспитания подрастающего поколения, формирования высокодуховной, нравственно зрелой и социальной активной личности» [4, с. 6]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо говорить еще об одном аспекте актуальности компетентного подхода – его гуманитарной направленности. Грандиозные достижения XX века в области науки и технологии, непрерывное обновление информации, её лавинообразный рост привели к тому, что практически во всех странах мира победил так называемый информационный подход, рассматривающий в качестве приоритетов образования трансляцию прагматических, технократически ориентированных знаний. Отличительной особенностью сложившейся практики формирования квалификационных требований к выпускникам вузов является деятельностный подход к определению конечных целей подготовки. Несомненно, этот подход на определенном этапе развития системы образования вполне себя оправдал, обеспечивая возможность объективной оценки степени профессионального соответствия специалистов, высокое качество их подготовки к конкретной профессиональной деятельности [Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын, 4].

Вместе с тем в современных условиях экономической ситуации, трансформации нравственных ориентиров, падения престижа многих профессий объективно необходимым и оправданным становится переход к личностно-деятельностному подходу в определении конечных целей подготовки, организации образовательного процесса. Как отмечает С. Д. Смирнов «становится все более востребованным само житнетворчество личности» [14, с. 8].

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума,

условиями профессиональной деятельности, указывают на несовершенство и низкую эффективность применяемых методов обучения [4].

Разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям персонала увеличивается, а студенты «все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда» [5].

А. Волков, Д. Ливанов, А. Фурсенко отмечают, что кризис современной системы образования разворачивается на фоне следующих общемировых тенденций:

- Рост массовости образования – переход к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах.

- Информационная трансформация. Взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета привело к тому, что содержание образования вообще и содержание предметного знания в частности уже не являются уникальной собственностью конкретного профессора и конкретного вуза [5]. Ускорение темпов обновления технологий приводит к необходимости разработки адекватного содержания образования и соответствующих методов обучения. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей трансляция «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционных методов обучения.

- Коммерциализация образования. К 2000 г. сформировалась целая отрасль мирового хозяйства – международный рынок образовательных услуг с ежегодным объемом продаж в несколько десятков миллионов долларов и объемом потребителей в несколько миллионов студентов. Появилась новая статья экспорта – получение высшего образования иностранными студентами. Глобализация при этом идет через международные стандарты качества, в качестве узловых категорий здесь используются понятия «компетентности» и «компетенции» будущих специалистов. Российское высшее образование принимает в этом скромное участие, и модернизация образования должна привести к тому, что «доля российских вузов на мировом рынке образования должна вырасти до 10%» [5].

Анализируя сложившуюся на сегодня ситуацию в мировой и отечественной системе образования, Д. Л. Константиновский, А. А. Овсянников, Н. Е. Покровский приходят к выводу, что высшее образование становится предпринимательством, а университет – «это не храм науки, а market place в самом широком смысле этого понятия» [10, с. 11]. Университеты под воздействием внешних факторов преобразуются в экономические корпорации, «которые управляются как корпорации, связанные с производством и распространением знаний. Все звенья университетской структуры самоопределяются по признакам конкурентоспособности и доходности» [10, с. 11].

Именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество высшего образования, обеспечивающего конкурен-

ит в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне. Результатом модернизации станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. Для этого необходимо внедрить в систему образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность.

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, которая, в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании», является организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования, определяет следующий круг задач модернизации отечественного образования:

- интеграция в европейское образовательное пространство, повышение мобильности профессионального образования, рост экспорта образовательных услуг:
- расширение сотрудничества с европейскими странами в области обеспечения качества образования (увеличение количества вузов, прошедших институциональную и специализированную аккредитацию и внедривших системы управления качеством на основе международного стандарта);
- введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, путем внедрения легко сравнимых степеней, болонских студенческих документов (Европейский табель курсов, приложения к диплому (Diploma Supplement), кредитов ECTS в накопительно-переводном «формате» (увеличение количества вузов, использующих эти инструменты);
- увеличение количества вузов, соответствующих международным требованиям (имеющих валидизацию);
- рост академической мобильности студентов, академического и административного персонала (увеличение количества выданных ссуд и грантов для финансового обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей, увеличение числа граждан Российской Федерации в возрасте до 30 лет, участвующих в международных обменах);
- рост экспорта образовательных услуг (увеличение числа граждан других государств, обучающихся в учреждениях профессионального образования Российской Федерации) [11].

Интеграция отечественной высшей школы в европейское образовательное пространство возможна также лишь при переходе на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, сопоставить его цели и результаты, определить качество. В качестве узловых категорий здесь выступают понятия «компетентности/

он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это и составляет специфику компетентностного подхода [9]. Его реализация предполагает перенос акцентов на воспитательную, развивающую функции образования, на становление в процессе обучения личности будущего специалиста, его гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость и готовность к общественно полезному труду. Формирование компетентности как интегрального личностного образования требует создания и внедрения новых личностно ориентированных технологий.

Проблемы качества образования, обеспечение рынка труда компетентными специалистами характерны для всего мирового образования. В нашей стране особая сложность ситуации также обусловлена тем, что её кризис имеет двойную природу: является одним из проявлений глобального кризиса, и происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса всего общества и государства. Такая характеристика объясняет масштабы и глубину проблем, а также значимость и остроту полемики на пути к решению стратегических задач современного высшего образования.

Решение этих проблем, системное развитие отечественной высшей школы требует одновременной структурной, институциональной и содержательной модернизации высшего образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением его целевой компоненты.

Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить между требованиями к его качеству, предъявляемым государством, обществом, работодателями, а также формирующимися международными рынками труда, и его актуальными образовательными результатами.

Такой переход в нашей стране впервые был нормативно закреплён в Правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года [11], а позднее – в материалах «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» [12] и др. В сентябре 2005 года Президент Российской Федерации Владимир Путин в числе четырех приоритетных национальных проектов называет проект «Образование», который призван ускорить модернизацию российского образования.

Цель политики в области образования в среднесрочной перспективе состо-

проф. В. И. Добренкова, – это также «внедрение в общеевропейскую систему образования двух новых базовых понятий: модульный подход в образовании и кредит» [8, с. 103]. Кредитно-модульную систему называют также нелинейной организацией учебного процесса. Это такой способ организации учебного процесса, при котором «обучающийся имеет возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса. Введение кредитов и модулей позволяет студентам учиться по индивидуальным планам, самостоятельно выстраивая свою образовательную траекторию» [8, с. 73].

Образовательные модули – это «совокупность нескольких курсов и спецкурсов, спецсеминаров, мастерклассов и других учебных мероприятий, объединенных общей темой и направленных на формирование у студентов одной или нескольких родственных компетентностей» [8, с. 76].

В рамках направлений были выделены пять типов учебных модулей: основные поддерживающие, организационные и коммуникационные модули, специализированные и переносимые модули. Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие – как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику. Как общее правило, чем выше уровень, тем больше модулей, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

Также вводится т. н. зачетные единицы – новая система учета трудозатрат как преподавателя, так и студента, учитывающая время, потраченное буквально на все компоненты учебного процесса: лекционную нагрузку, СРС, рефераты и т. п. Credit – кредит (зачетная единица) – числовой способ выражения объема и уровня знаний, основанный на достижении результатов обучения, а также соответствующий этому уровню трудоемкости, измеренный в единицах времени. В кредитах выражается трудоемкость учебной работы, они определяют время, необходимое для освоения определенного учебного материала.

Существуют различные системы образовательных кредитов: ECTS – европейская, CATS – британская, USCS – американская, UMAP – стран Азии.

В основу системы образовательных кредитов ECTS положены три элемента:

- информация о программах обучения и результатах работы студента;
- соглашение между вузами-партнерами и студентами;
- обозначение объема работы студентов.

Зачетные единицы можно накапливать сколько угодно долго – обучение в течение всей жизни. Кредиты могут быть заработаны и вне контекста высшего образования, например, в системе непрерывного образования при условии,

компетенции» будущих специалистов. Представления о компетенциях/компетентностях соотносятся с языком кредитно-модульной системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения учебного процесса как многоуровневое и нелинейное развёртывание обучения, сборка образовательных программ с учётом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц.

Вообще, процесс формирования общеевропейского образовательного пространства имеет практически двадцатилетнюю историю. Согласно ст. I–17 Конституционного договора, образование и профессиональная подготовка по-прежнему будут относиться к сфере, в которой Европейский Союз располагает компетенцией «осуществлять поддерживающие, координирующие и дополняющие» политику государств – членов действия. В 1984 г. Европейская комиссия выступила с инициативой создания ряда инструментов с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда:

- сеть национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности, которая обеспечивает граждан и университеты компетентной информацией о возможностях и требованиях по академическому признанию дипломов и отдельных курсов обучения в зарубежных университетах;

- система перезачетов кредитов, обеспечивающая прозрачность, сравнимость объема изученного материала, возможность академического признания квалификаций и компетенций;

- приложение к диплому;

- информационная сеть EURYDICE, в рамках которой подготавливается и распространяется надежная и сопоставимая информация о национальных системах образования в странах Европейского Союза.

В июне 1999 г. в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана Декларация о Европейском пространстве для высшего образования. Долгосрочная цель программы действий – создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования. Основные задачи, которые должны быть выполнены странами – участницами Болонского Соглашения до 2010 г. следующие:

- введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов;

- введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая степень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и (или) докторской степени;

- создание системы кредитов аналогичной системе Европейской системе перезачета кредитов; создание целостной системы обеспечения качества образования, организация информационного обеспечения и обмена;

- повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей;

- усиление «европейского измерения» в высшем образовании.

Болонская декларация, считает коллектив авторов под руководством

ля 2005 г. № 40) предусматривается разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения на основе компетентного подхода и системы зачетных единиц.

Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает новое проектирование результатов образования. Он призван очертить результаты обучения на уровнях бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля.

При разработке ГОС ВПО по отдельным направлениям специализации можно опираться на следующие четыре модели компетенций (Models of competence), принятых в настоящее время в европейской вузовской практике:

- Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК 1);
- Модель компетенции решения задач (МК 2);
- Модель компетенции для производительной деятельности (МК 3);
- Модель управления деятельностью (МК 4) – деятельность является

функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы [по 9].

Компетентность бакалавра/магистра складывается из компетенций: социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных, специальных. Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Набор компетенций для одного направления одинаков, кроме специальных компетенций, которые соответствуют специальности, относящейся к направлению.

Одной из наиболее известных моделей компетентностного подхода, является модель компетенций, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») [9]. В ходе работы программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций: общие компетенции (инструментальные, межличностные, системные компетенции) и специальные компетенции.

Таким образом, компетентностный подход к определению целей и результатов высшего образования, задача формирования компетентности/компетенций будущих специалистов – требование времени, условие вхождения российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство, обеспечения стабильного развития и конкурентоспособности нашей страны на мировом ранке образовательных услуг.

что они признаются принимающим университетом.

В 2003 г. в Санкт - Петербурге состоялось совещание рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса. В результате был разработан план мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002–2010 годы, основные разделы которого включают:

- принятие системы, основанной на двух основных циклах – постепенного (бакалавриат) и послестепенного (магистратура);
- внедрение зачетных единиц по типу ECTS (European Credit Transfer System);
- развитие межвузовского сотрудничества и международной мобильности студентов;
- обеспечение качества образования и разработка сопоставимых критериев, организацию и аккредитацию учебных заведений;
- учебы на протяжении всей жизни.

Некоторые направления начали активно развиваться в России еще до подписания Болонской декларации. Например, в начале 90-х годов Россия предприняла шаги для введения системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных циклах: бакалавриат и магистратуры. В 1994 г. было утверждено введение в России системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров, наряду с традиционно готовящимися специалистами.

Согласно Федеральному Закону Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», расширена автономия высших учебных заведений, которая позволяет внедрить систему кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. В Российской Федерации зачетной единицей, определяющей объем работы студента и преподавателя, является академический час. Различия между европейской «кредитной единицей» и отечественной системой «академических часов» заключаются в том, что

- 1) академический час включает не общую работу, а только аудиторную;
- 2) за каждой кредитной единицей стоят на самом деле не физические часы затрат, а реально освоенные компетенции.

В конце октября 2007 г. Президент России Владимир Путин подписал федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», принятый Госдумой 11 октября и одобренный Советом Федерации 17 октября. Закон устанавливает два уровня высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратуру.

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февра-

и оценочные процедуры для 15 секторов экономики. В Великобритании под давлением работодателей был принят список ключевых профессиональных компетенций.

В 2000 г. правительство настояло, чтобы во всех образовательных курсах были ссылки на ключевые компетенции. В настоящее время именно владение ключевыми компетенциями учитывается при поступлении в Кембриджский университет. Другие университеты могут дать дополнительные баллы за их проявление, колледжи также поощряют их использование [3].

В Шотландии в квалификационном управлении работают сотни экспертов, специализирующихся в различных отраслях экономики и социальной сферы и совместно с работодателями разрабатывающих содержание профессионального образования (профессиональных квалификаций) и инструментарий их оценки.

В нашей стране переход на компетентностно-ориентированное образование впервые был нормативно закреплён в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года [11], а позднее – в материалах «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» [12].

Сегодня компетентностный подход в образовании противопоставляется ЗУНовскому и квалификационному подходу к определению целей, результатов и, соответственно, стандартов высшего профессионального образования (таб. 1.1.). Так, В. Байденко говорит о переходе от квалификационного к компетентностному подходу, и в числе факторов, детерминирующих эту тенденцию, называет новые требования к выпускникам. Он считает, что «квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях – алгоритмах. А компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей...» [2, с. 11].

Компетентностный подход позволяет, согласно автору, «перейти в профессиональном образовании от его ориентации на знания к применению и организации знания; «снять» диктат объекта (предмета труда), (но не игнорировать его)...; положить в основание стратегию повышения гибкости...; поставить во главу угла междисциплинарно – интегрированные требования к результату профессионального образования; ...ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций» [2, с. 11].

Глубокий методолого-теоретический анализ компетентностного подхода в образовании проведен И. А. Зимней. Автор в своем исследовании пишет, что компетентностный подход «...определяет результативно-целевую направленность образования..., усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект...» [7, с. 7]. Компетентностный подход по мнению И. Я. Зимней, «не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой

Однако, несмотря на несомненную актуальность и востребованность компетентностного подхода, опыт компетентностно-ориентированного образования на сегодняшний день в стране исключительно фрагментарен и неотрефлексирован. В основном указанный опыт «существует в рамках международных проектов, реализуемых российскими исследователями и экспертами совместно с зарубежными университетами, колледжами, исследовательскими организациями.

Полемика в научной педагогической литературе, которая развернулась вокруг сущности компетентности и правомочности введения нового понятия в систему педагогических категорий показывает, что компетентность и компетентностный подход в образовании отнюдь не однозначные и очевидные явления.

В становлении компетентностного подхода в образовании («СВЕ –подхода» – «competence – based education») И. А. Зимняя условно выделяет три этапа:

1. 1960–1970 гг. – введение категории «компетенция» в научный аппарат.
2. 1970–1990 гг. – использование этой категории в теории и практике обучения иностранному языку, разработка содержания понятия «компетентность» (Дж. Равен), выделение различных видов компетенций в целевом и результативном аспектах образования.
3. Использование компетентности как научной категории применительно к образованию; становление периода, когда «очерчивается круг компетенций, которые уже должны(!) рассматриваться всеми как желаемый результат образования» [7, с. 35], определение структуры компетентности, видов компетенций, выявление ключевых компетенций [7].

О. М. Бобиенко проведен ретроспективный анализ развития компетентностного подхода в мировой педагогической теории и практике [3]. «Принято считать», – пишет автор, – «что компетентностный подход зародился в США, и одной из первых публикаций, «открывающих эту проблематику, была статья В. Мс. Clelland «тестировать компетентность, а не интеллект», вышедшая в 1973 году» [3, с. 21]. Однако, концепция компетентностно-ориентированного образования в была положена основу национальной системы квалификационных стандартов и получила официальную поддержку правительства в Великобритании с 1986 г.

Анализ мирового и отечественного опыта организации компетентностно-ориентированного образования свидетельствует о том, что оно уже достаточно давно стало устойчивой образовательной практикой во многих европейских странах. Прочно утвердилось в системе образования Германии, Скандинавии, Великобритании, Франции, Финляндии, Австралии и т. д.

В Нидерландах и Ирландии компетентностный подход находится на стадии внедрения в системы профессионального образования разного уровня.

В США с 1994 г. правительство создало национальный Совет по стандартам умений, в рамках которого разрабатываются стандарты

основе. Но он не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса... существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими»[7, с. 7–10].

Результаты философско-методологического анализа компетентностной парадигмы в образовании обобщил в своей работе А. Л. Андреев [1]. Исследователь определил следующий круг задач исследования компетентностного подхода: методологически стратегия развития компетентности – это практико-ориентированная стратегия. Не пострадает ли при этом развитие теоретической науки? «человек знания»? кто будет совершать открытия в науке?

Опасения А. Л. Андреева понятны и обоснованы. Со многими положениями мы готовы согласиться. Так, действительно, компетентностный подход, скорее всего не столь универсален, как ЗУНовский. Да и если мы обратимся к определению термина «знания», параметрам их полноценного усвоения, то встретимся с такими характеристиками как полнота, глубина, действенность знаний, способность применять их на практике! А. А. Вербицкий, например, определяет знание как подструктуру личности, включающую не только отражение предметов объективной действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного.

Но так ли уж бесперспективен компетентностный подход? Может это как раз хорошо, что нет радикальных изменений? Все дело в расставлении акцентов. Компетентностный подход не противопоставляется ЗУНовскому, а дополняется кроме действенности и практической ориентации личностными, ценностными, мотивационными аспектами. Он как бы расширяет значение целей профессионального образования, вбирает и обучающие, и развивающие, и воспитательные цели. В этом, на наш взгляд и заключается огромная значимость его использования при составлении образовательных стандартов.

В вопросе формирования компетенций важно не впадать в крайности, определить глубину, цельность, структуру компетентности как качества личности, работать над соответствующими технологиями, исключая поверхностность т. н. «практико-ориентированности». Поэтому нам представляется, что компетентностный подход, даже находясь на стадии научной и практической разработки, апробирования, занимает достойное место в системе методологического инструментария организации образовательного процесса (табл. 1, 2).

Методом непосредственного подбора к данному результату образцов процесса

Таблица 1

<p>Цели и задачи проекта</p>		<p>Описание результатов образовательного процесса</p>	<p>Достижения и успехи (по результатам образовательного процесса)</p>	<p>Проблемы и трудности (по результатам образовательного процесса)</p>
<p>Цели и задачи проекта</p>	<p>Цели и задачи проекта</p>	<p>Описание результатов образовательного процесса</p>	<p>Достижения и успехи (по результатам образовательного процесса)</p>	<p>Проблемы и трудности (по результатам образовательного процесса)</p>
	<p>Цели и задачи проекта</p>	<p>Описание результатов образовательного процесса</p>	<p>Достижения и успехи (по результатам образовательного процесса)</p>	<p>Проблемы и трудности (по результатам образовательного процесса)</p>
	<p>Цели и задачи проекта</p>	<p>Описание результатов образовательного процесса</p>	<p>Достижения и успехи (по результатам образовательного процесса)</p>	<p>Проблемы и трудности (по результатам образовательного процесса)</p>

Таблица 2

Коллектив авторов и редакторы издания

[illegible]

Продолжение табл. 2

Уровень методологической основы (И.В. Бабурин, Э.П. Богдан)	Содержание базовых понятий	Характеристики	Компетенции (открытые компетенции)	
			Доминирующие компетенции	Продолжающиеся компетенции
Общественный уровень (результативные компетенции)	Психологический (личностно-образовательный) уровень	Доминирующий компетенции	Доминирующие компетенции	Продолжающиеся компетенции
Общественный уровень (личностно-образовательные компетенции)	Психологический (личностно-образовательный) уровень	Доминирующие компетенции	Доминирующие компетенции	Продолжающиеся компетенции

Окончание табл. 2

Уровень экологического риска (НВ, БВ, ВБ, ВБр, Э, П, Ю, Янв)	Степень безопасности здоровья человека	Характеристики	Характеристики (отсутствия)	
			Характеристики	Характеристики (отсутствия)
Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Аварийный	Аварийный	Аварийный	Аварийный
	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)
Технологический	Аварийный	Аварийный	Аварийный	Аварийный
	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)	Общественный (группы населения, организации, предприятия)

Таким образом, проблема исследования структуры, родовой сущности понятия «компетентность», определения ключевых и специальных видов компетенций современного специалиста, изучение эффективных методов формирования и оценки компетентности – актуальна, перспективна, жизненно важна.

Библиографический список

1. **Андреев, А. Л.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М., 2005. [http: www.inpo.msu.ru](http://www.inpo.msu.ru)
3. **Бобиенко, О. М.** Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, Казань, 2005. – 185 с.
4. **Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.** Управление качеством образовательного процесса. Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
5. **Волков, А., Ливанов Д., Фурсенко А.** Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт. № 32 (573). 3 сентября 2007. [http: www.expert.ru](http://www.expert.ru)
6. **Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище».** – М.: ЮНЕСКО, 1997.
7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. **Качество** социологического образования: проблемы и пути решения. – М.: КДУ, 2007. – 312 с.
9. **Компетентностный** подход. Реферативный бюллетень. Российский государственный гуманитарный университет. Управление двухуровневой системы подготовки и качества образования. www.rc.edu.ru
10. **Константиновский, Д. Л.** Совершенствование социологического образования: аналитический доклад / Д. Л. Константиновский, А. А. Овсянников, Н. Е. Покровский. – М.: «Логос», 2005. – 84 с.
11. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. – 2002. – 24 с.
12. **Концепция** Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. www.rc.edu.ru
13. **Романенко, Ж. А.** Профессиональная занятость молодежи как способ самоопределения и самореализации / Ж. А. Романенко // Труды и материалы Всероссийской научной конференции 15–16 декабря 2005 г. «Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межнациональных отношений». – Астрахань. – 2005. – С. 132–135.
14. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

начало научного познания, которое способствует превращению спонтанных идей в осмысленный поиск.

Реализация выделенных идей, на наш взгляд, возможна при использовании двух ветвей метода восхождения как особой интеллектуальной технологии. Обоснуем данное положение.

В общем плане процесс познания схематично можно представить в виде трех этапов, каждый из которых содержит определенные исследовательские операции и действия: описание – объяснение – изменение, преобразование. Между этими операциями нет разрыва. Это не переходы от познания к практике или от практики к познанию. Речь идет о другом, более глубоком различии логики научно-исследовательской деятельности – целенаправленное изменение объекта (как в сознании, так и в реальности) выступает не только реализацией итогов познания в практике, но и продолжением самого познавательного процесса, качественным углублением познания.

Познание включает процесс перехода от одного представления объекта к другому или перепредставления знаний. Перепредставление есть перевод одного из представлений объекта в другое. Таковым, например, будет переход от описания объекта на теоретическом уровне к эмпирическому. Этапность познания позволяет описать логику исследовательских действий и перевести ее в образовательную практику. При этом важно подчеркнуть, что объективное содержание и сущность предмета (объекта познания и преобразования) для студента раскрываются и понимаются только посредством такого его мысленного преобразования, в котором воспроизводится реальный процесс возникновения и формирования самого этого предмета, его понятия. Следовательно, способ познания и преобразования объектов должен быть адекватен природе и сущности познавательного процесса.

В научной литературе развитие теоретического мышления рассматривается на основе метода восхождения: от абстрактного к конкретному. При таком ракурсе использования метода восхождения чрезвычайно сложно включить в схему познания интуитивно-образные составляющие любого творческого процесса, задействовать ресурсы правого полушария головного мозга.

Кроме того, современная интеллектуальная практика ориентируется на мышление в понятиях «крупноблочных теорий». При этом вместе с предположением о соотношении многоуровневости устройства объекта с многоуровневостью систем знания о нем объяснение представляется гносеологическим процессом, динамическим движением с уровня на уровень, «восхождение» и «нисхождение», т. е. построение новых уровней, разработка методов перевода с языков одних уровней на языки других. В ходе «восхождения» человек строятся все более крупные «блоки». Производя же анализ «крупноблочных» построений, осуществляя «нисхождение», человек расчленяет «блоки» на элементы.

В общем виде деятельность человека в ее научно-познавательном и пре-

Т. Е. Климова, Е. П. Романов, М. В. Романова

МЕТОД ВОСХОЖДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Усвоение студентом профессионально-исследовательских знаний (знаний об объекте исследования и знаний о способах познания) возможно двумя путями: либо получение их в готовом виде, либо через собственную научно-исследовательскую деятельность. Для образовательного процесса, направленного на формирование у студента опыта научно-исследовательской деятельности, оптимальным является второй путь, в рамках которого принципиально меняется структура деятельности студента: она приобретает черты научного познания. Ориентация на второй путь предполагает использование и соответствующей технологии обучения, которая позволяет включить в схему познания логические и интуитивно-образные составляющие, целостно задействовать ресурсы правого и левого полушарий головного мозга, обучить студентов технологии научного познания.

Технология научного познания как средство рациональности достижения цели в процессе решения проблем, высвобождает творческие силы человека и избавляет его от необходимости самому повторять метод «проб и ошибок», пройденный наукой как сферой кооперативного научного творчества многих ученых и практиков. Исходим из идеи: обучение студентов технологии научного познания обеспечит им знание теории научного исследования, владение соответствующей технологией и конкретными техниками, а, следовательно, и желание познавать и преобразовывать профессиональную действительность; технология научного исследования должна стать «рабочим инструментом» будущего специалиста.

Понятие «технология научного познания» предполагает не только стратегические и тактические ориентиры в последовательности и рациональности операционально-исследовательских действий, но и развитие у студентов системного научно-исследовательского мышления. Достигнуть последнего также не просто. Сложность его развития усугубляется тем, что, как основания организации научного знания, так и логика научного познания часто теряет свою четкость именно в практической организации научно-исследовательской деятельности, ибо содержательная сторона изучаемого материала легче поддается трансформации и творческому переосмыслению, чем техника организации деятельности. Поэтому исходим из второй идеи: центральное звено механизма научного познания – продуктивное воображение и интуиция, а логическая мысль – основа познания; необходимо накопление мысли для порождения нового знания; технология – это организующее

случае на чувственно-конкретном этапе познания работа студента обеспечивается следующими интеллектуальными операциями:

а) ограничение разнообразных представлений объекта познания (выделение границ);

б) выявление системы категорий, выражающих интерес к исследуемому объекту;

в) определение необходимой и достаточной системы категорий, которая (в рамках выделенных границ) способна аккумулировать разнообразные представления об объекте и передать основные закономерности, обеспечивающие его существование.

Отметим, что любое явление действительности, взятое в качестве объекта исследования, обладает не одним, а многообразием свойств, в целом его чувственно-конкретное представление оказывается «объемным», если в нем студенты фиксируют несколько свойств, качеств. Если они выделяют одно из свойств, то представление объекта очерчивается в виде «плоскости».

Следующий этап – выбор студентом одной или нескольких «плоскостей», исходя из цели и задач изучения объекта, интерпретации и использования получаемых результатов. Здесь намечается некий «оптимальный» коридор движения творческой мысли (интуиция), но это только первоначальный замысел. После того как получено общее (многокачественное или «объемное») или специальное (однокачественное или «плоскостное») представление о структурной организации и функционировании объекта, студент осуществляют переход на уровень эмпирического познания – к фактам, репрезентирующим исследуемый объект достоверным знанием. Результаты предварительного исследования (решения проблемы) на чувственно-конкретном этапе познания позволяют минимизировать процесс отбора фактов, а в процессе эксперимента отказаться от постановки излишних опытов.

Переход от описаний объекта к объяснению внутренних механизмов его организации есть переход к абстрактным формам мышления. Простейшим механизмом, на примере которого можно рассмотреть особенности перехода от фактов к формализованным конструкциям, является взаимодействие факта и понятия.

Факт выступает ядром конкретного, относительно которого образуется абстрактная оболочка понятия. Факт конкретен, но это конкретность единичного, поэтому даже самые элементарные понятия, образованные на его основе есть обобщения единичного. Пределом обобщения для понятия выступает абстрактная форма, выражаемая понятием общности. Поэтому понятия (а не одно понятие) отображают предмет (объект исследования) в форме абстрактно-общего.

Образование понятийной базы предполагает, как минимум, два пути развития теоретической мысли. Если первый состоит в окончательной замене объекта абстрактным, формализованным аналогом, то второй требует

образовательном аспектах в принципе осуществляется по схеме: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике», т. е. от конкретного через абстрактное к конкретному на новом уровне.

Выделение двух ветвей восхождения – от конкретного к абстрактному и от абстрактного к новому конкретному – важно потому, что в познании сложного объекта неизбежно возникают противоречия между стремлением сохранить и развить целостное представление о нем и необходимым для изучения разделением объекта на отдельные фрагменты, а их на части и т. д. В двух ветвях метода восхождения выявлено то, каким образом указанное противоречие может быть использовано в интересах познания.

Технология использования двух ветвей метода восхождения соответствует мысли К. Маркса: «Конкретное потому конкретно, что оно есть синтез многих определений, следовательно, единство многообразного. В мышлении оно тому выступает как процесс синтеза, как результат, а не как исходный пункт, хотя оно представляет собой действительный исходный пункт созерцания и представления» [2, с. 37]. Таким образом, конкретное по К. Марксу проявляется в процессе восхождения дважды: в начале познания как его исходный пункт (чувственно-конкретное) и по завершении познания как итог (мысленно-конкретное).

Восхождение начинается с фиксации конкретного – отдельного, синкретичного, целостного объекта (уровень чувственно-конкретный). Целое здесь системно, но эта системность возникает за счет игнорирования деталей, а отсюда связи, отношения в системе выглядят весьма разнообразными и имеющими случайный характер. Другое дело, как отобразить такое многообразие в наших представлениях, одновременно создавая при этом условия для последующей конструктивной работы со знаниями? Набор возможных описаний конкретного многомерен и в большой мере обусловлен случайным характером и произвольной обоснованностью выбранной позиции исследователя (ракурс рассмотрения) в отношении к объекту. Возникает противоречие: без изучения деталей целое не получает удовлетворительное системное отображение, но, углубляясь в детали, утрачивается исходный системный смысл и целостность первоначального представления.

С целью разрешения указанного противоречия и уменьшения неопределенности в формировании представления объекта в мышлении необходимо изначально мыслить его именно как чувственно-конкретное. Такое осмысление объекта познания удобно, поскольку осуществляется с помощью естественных средств выражения, каким является живой язык, наглядность или визуализация знаний. Значительно сложнее превратить работу с чувственно-конкретным в этап подготовки к использованию в познании традиционных приемов научного исследования.

В предлагаемой версии метода восхождения чувственно-конкретное на «входе» познания выражается с помощью системы категорий. В данном

цессов на теоретическом и эмпирическом уровнях (например, категориальная схема построения образовательного процесса, организации эксперимента и описания результатов). Это происходит на уровне чувственно-конкретного, где осуществляется его первоначальное представление в категориях. Здесь пересекаются «потoki» непосредственного чувственного созерцания и знаний, которыми располагает студент.

Следует отметить, что на категориальном уровне реализуется программа, намеченная еще И. Кантом: «Для априорного познания всех предметов нам должно быть дано, во-первых, многообразие в чистом созерцании; во-вторых, синтез этого многообразного посредством способности воображения, что, однако, еще не дает знания. Понятия, сообщающие единство этому чистому синтезу и состоящие исключительно в представлении об этом необходимом синтетическом единстве, составляют третье условие для познания являющегося предмета» [1, с. 174].

На этапе образования чувственно-конкретного представления объекта, осуществляемого с помощью систем категорий, происходит своеобразная интеллектуальная «кристаллизация» в исходном многообразии (различном представлении объекта). Избранная категориальная система:

во-первых, выступает средством, упорядочивающим многообразие знаний об объекте;

во-вторых, отражает позицию, выбранный студентом ракурс рассмотрения объекта.

Отличие между категориальными схемами «входа» и «выхода» состоит в том, что в первом случае система категории носит априорный характер, но с ее помощью мышление располагает средством формирования объекта – заместителя, во втором случае – апостериорна, т. е. ее категории являются родами знания, полученного в процессе исследования на других этапах. Категориальная система мысленно-конкретного представления объекта (поскольку процесс его познания теоретически неисчерпаем) служит в дальнейшем средством коррекции (методологическая рефлексия) между результатами уже проделанной работы и перечисленными выше тремя мыслительными процессами.

Изложенное выше позволяет дополнительно к теоретическому и эмпирическому уровням познания ввести категориальный, что обеспечивает полное развертывание познавательного процесса. Каждому уровню соответствует особая ведущая структурная единица организации знания:

- теоретическому уровню – понятия и теории;
- эмпирическому уровню – факты и опыты;
- категориальному уровню – категории и их системы.

При этом категории рассматриваются как структурные единицы организации знания, с помощью которых в мышлении:

- с одной стороны, формируется первоначальная структура объекта (кате-

качественного перехода от абстрактно-общих к конкретно-общим формам теоретического отображения объекта. Продвижение по второму пути, т. е. возврат к мысленно-конкретному, осуществляется не сразу, а требует систематизации полученных ранее эмпирических знаний. Важнейшими формами систематизации здесь выступают различного вида классификации и схемы.

Формальные конструкции, в особенности понятия, полученные на предыдущем этапе восхождения, становятся для студента инструментами, служащими для организации фактов в классификации и схемы. На этом этапе целое уже воспроизводится, но оно отображается лишь в виде суммы частей. Отметим, что классификации и схемы оказываются важными продуктами теоретизации вообще и особенно в гуманитарных науках. Например, при исследовании педагогического объекта студенту приходится работать с большими объемами плохо поддающейся формализации педагогической информации. Отразить педагогический объект, т. е. воспроизвести внутреннее членение педагогического процесса в движении понятий, нельзя иным путем, кроме как последовательного восхождения от абстрактного к конкретному, от анализа простых, генетически исходных форм передачи опыта к анализу сложных, производных, генетически вторичных педагогических новообразований.

Таким образом, завершает восхождение формирование мысленно-конкретного представления объекта как целого. На данном этапе процедуры непосредственно связаны с возвратом к исходной системе категории (исходной клеточки) как репрезентанту в познании чувственно-конкретного. Причем, здесь происходит пересмотр исходной категориальной модели. При этом система, описывающая объект, запечатлевает и свойственную ему автономность, передавая композицией элементов организационно-функциональные особенности объекта.

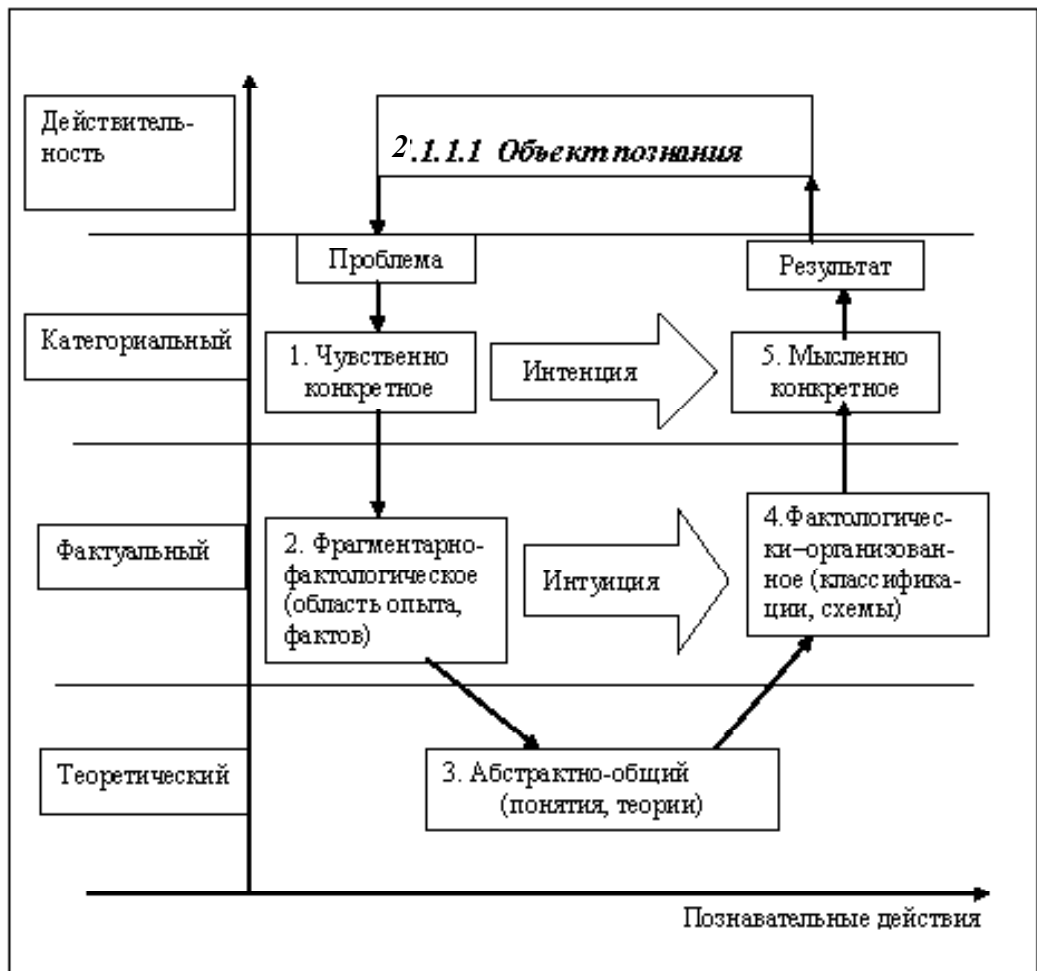
Целое, исходно, не есть сумма частей, поэтому возврат к мысленно-конкретному, причем такому, что репрезентирует целое в виде системы знания, методологически обеспечивается теми же интеллектуальными приемами, которые использовались на первом этапе восхождения. Отличие состоит в том, что на первом этапе (чувственно-конкретном) они применяются студентом к предположениям (рабочим гипотезам), а на втором этапе (мысленно-конкретном) с их помощью организуется уже полученный материал (категориальная схема). Дополнительно на этом этапе и весь проделанный познанием путь восхождения должен рефлексивно осмысливаться.

При функциональной интерпретации метода восхождения обратим внимание на следующее. Переходы «эмпирическое – теоретическое – эмпирическое» достаточно подробно описаны в методологии и широко применяются в практике обучения и особенно в научных исследованиях гуманитарного профиля (например, в педагогике, психологии). Однако реальное начало познания объекта закладывается не на эмпирическом, а категориальном уровне. Именно системы категорий подготавливают протекание мыслительных про-

гориальная схема – «вход»), в пределах и по правилам которой в дальнейшем происходит движение понятий;

– с другой стороны, категории служат выражением родовых знаний об объекте, представляют его как целое (категориальная модель – «выход»).

На этих трех уровнях познания разворачиваются пять этапов метода восхождения, в рамках которых студентом изучается учебный материал или самостоятельно познается какой-либо объект: чувственно-конкретный, фрагментарно-фактологический, абстрактно-общий, фактологически-организованный, мысленно-конкретный (результат).



Технология включения студента в научно-исследовательскую деятельность

Необходимость решения проблемы повышения качества подготовки специалистов требует поиска новых форм и методов педагогического воздействия в сфере управления учебным процессом в высших учебных заведениях. Для успешной реализации управляющих воздействий необходимо получение своевременной и достоверной информации о результатах обучения. Сред-

На чувственно-конкретном этапе, где предмет еще синкретичен, выбирается и формулируется проблема, а предмет изображается в виде априорной категориальной схемы. Переход на фрагментарно-фактологический уровень осуществляется в виде операций отнесения к отдельным категориям, к связям и отношениям между ними эмпирических сведений, для чего производится их отбор из всех имеющихся сведений (знаний, наблюдений, опыта, проведенных измерений и т. д.). Производится группировка фактов и получение новых. Объект познания отображается фактами и предстает в виде разнообразных описаний, полученных относительно исходной системы категорий. На абстрактно – общем уровне перепредставление эмпирического описания производится с помощью процедур абстрагирования и идеализации, которые позволяют отображать объект познания в понятиях. На этом уровне формулируется гипотеза. На фактологически организованном уровне идет систематизация эмпирических знаний на основе полученного на теоретическом уровне понятийного отображения объекта. Упорядочиваются данные опыта, факты, выстраиваются классификации и схемы. На мысленно-конкретном уровне происходит систематизация знаний в виде категориальной модели, репрезентирующей знания о целостном предмете (конкретное на новом уровне). Система категорий, выбранная на начале этапа познания, наполняется сведениями, полученными на предыдущих этапах. Если она была выполнена удачно, то система дополняется, адаптируясь к новой информации, если нет, то выстраивается новая категориальная схема объекта познания.

Рассмотренная модель метода восхождения отражает технологию реализации принципа «обучение через исследование».

Библиографический список

1. **Кант, И.** Соч. в 6-ти т.: Пер. с нем под общ. ред. А. Ф. Асмуса. – Т. 2. – М.: Мысль, 1964. – 510 с.
2. **Маркс, К.** Экономические рукописи 1857–1859. Введение // К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 17–48.

УДК 378(075)

Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова

ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ИНТЕРНЕТ-ТЕСТИРОВАНИЯ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

по текущей успеваемости студентов, результаты вступительных экзаменов. Также для анализа использованы: стандарты ВПО специальностей, образцы тестовых заданий по дисциплине «Психология и педагогика», результаты контроля текущей успеваемости и тестирования групп ИЭ-32 (контроль остаточных знаний), ФК-11, ФМ-11 (семестровый контроль).

Анализ тестовых заданий в части соответствия содержанию образовательного стандарта выявил следующие нормативно-правовые несоответствия:

1. Название дисциплины в стандарте «Психология и педагогика» - тестовые задания по дисциплине «Педагогика и психология». Соответственно акцент в тестах сделан на раздел «Педагогика».

2. Содержательная сторона дисциплины «Психология и педагогика» в стандартах описывается достаточно кратко, в связи с чем, при составлении рабочей программы, самостоятельном изучении дисциплины студентами, обучающимися по заочной форме, определении перечня вопросов, выделяемых для самостоятельного изучения, используются учебники, имеющие соответствующие грифы. Анализ тестовых заданий показал, что целый ряд вопросов не отражен в имеющихся учебниках. Так, например, вопросы педагогики высшей школы. Это ставит задачу установления единообразия содержания учебно-методических материалов, имеющих соответствующие грифы и нормирования обязательного перечня тем.

Учитывая, что полученные результаты являются основанием для решения целого ряда вопросов, в числе которых оценка знаний студентов и качества работы преподавателей, выставление итоговых оценок по результатам изучения дисциплины, представляется целесообразным и обоснованным выявленных несоответствий:

1. Привести в соответствие тематику тестовых заданий к требованиям стандарта.

2. Определить перечень учебников, в которых отражаются соответствующие темы, решить вопрос с их незамедлительным приобретением.

3. В связи с важностью изучаемой дисциплины для итоговой аттестации вуза в целом, целесообразно увеличить объем дисциплины в соответствии с предъявляемыми требованиями к уровню знаний.

Отмеченные выше проблемы выявлены из анализа содержания тестов и статистических показателей результатов тестирования. Так, одной из основных характеристик теста является его дифференцирующая способность. При анализе дифференцирующей способности системы реализуемого тестового контроля использовались данные текущего контроля знаний, тестового контроля остаточных знаний и тестового семестрового контроля студентов 1 курса института экономики. На рис. 1 представлены рейтинговые и тестовые баллы.

ством, позволяющим своевременно получать такую информацию, считается система независимого тестирования, выступающая в роли обратной связи в системе управления.

Вместе с тем, тестирование, как любая количественная измерительная технология, выдвигает особые требования к отработке критериев измерения и сравнения результатов. Введение Интернет-экзаменов в качестве эксперимента не вызывает возражений и является неотъемлемым этапом этой самой отработки; без анализа больших массивов сопоставимых данных сложно определить валидность и репрезентативность измерительного материала.

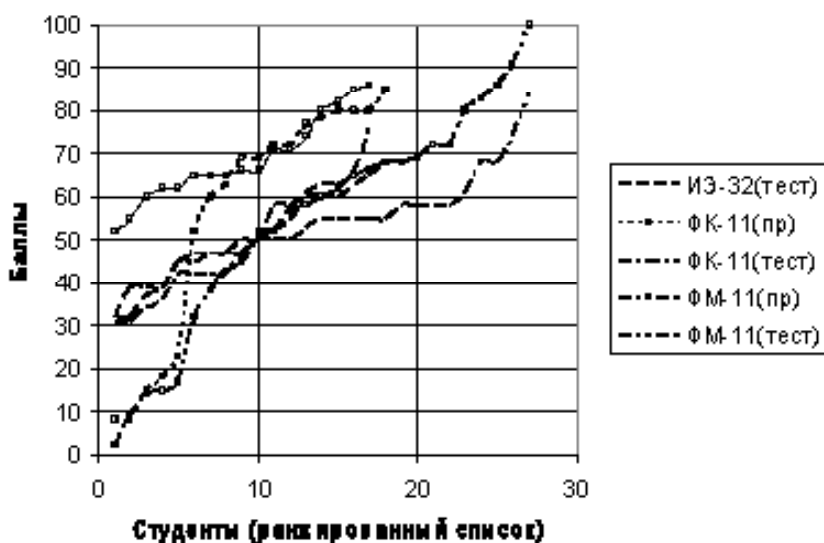
Однако использование этого, еще нуждающегося в экспериментальном подтверждении, измерительного материала в качестве инструмента принятия решений о качестве образования представляется несколько преждевременным и не совсем обоснованным. Факт недостаточной отработанности тестов, сложность и неоднозначность подходов их оценки не отрицается и самими разработчиками.

В этих условиях перед практикующими преподавателями вузов, готовящихся к комплексной оценке деятельности, встает насущная проблема: как подготовить студентов к аттестации, являющейся частью гораздо более сложной методической проблемы: являются ли результаты Интернет-экзамена реальным измерителем качества образования?

Астраханский государственный технический университет является участником всех этапов Интернет-экзамена и Интернет-тестирования. Результаты Интернет-тестирования по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного блоков, проведенного в АГТУ в конце 2006 г. стали предметом настоящего исследования

В исслед

Распределение успеваемости



тест – тестовый балл, пр – оценка, выставленная преподавателем (рейтинговый балл)

Рис. 1. Распределение успеваемости

Как видно из представленных результатов, примерно для 25 % студентов, оценки преподавателя и по итогам тестирования абсолютно не совпадают. Для групп 1 курса характерно наличие студентов, которые имеют аномально низкие оценки по различным причинам, среди которых недостаточная начальная подготовка, слабая мотивация и т. д. Это хорошо известно и при определенной работе преподавателей и деканатов с такими студентами, они либо исправляют ситуацию и успешно обучаются на последующих курсах, либо прекращают обучение по объективным причинам.

Это подтверждается распределением успеваемости на 3 курсе, где такого отклонения не наблюдается. Так, для группы ИЭ-32 оценка преподавателя и тестовый балл по результату контроля остаточных знаний достаточно хорошо совпадают (с учетом остаточности знаний). Студентов с аномально низкими знаниями нет.

Анализ итогов тестирования показывает, что такие студенты на 1 курсе не выявлены. Это не значит, что студентов с низким уровнем знаний по дисциплине нет. Это говорит о низкой дифференцирующей способности тестов или самой системы тестирования на каком-то из уровней. Многие студенты с околонулевым рейтингом «успешно» получили «зачет» и продолжают обучение.

На рис. 2 приведено сопоставление результатов тестирования и оценки преподавателя в зависимости от систематичности обучения, оцениваемой дисперсией оценки в течение семестра для группы ФК-11.

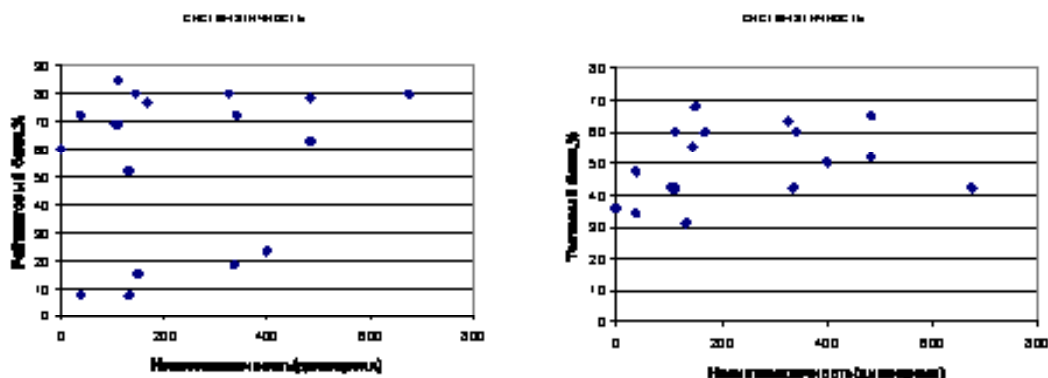


Рис. 2. Сопоставление результатов тестирования и оценки преподавателя в зависимости от систематичности обучения для группы ФК-11

Как видно из представленного распределения, у студентов есть возможность набрать достаточный для получения зачета балл даже при относительно высокой неравномерности учебных достижений в течение семестра. При этом, по оценке преподавателя, выделяется группа со стабильно низкими баллами. По результатам тестирования можно отметить значительный разброс оценок, но группа неуспевающих «слилась» с успевающими.

Аналогичная картина получена для группы ФМ-11, представленная на рис. 3.

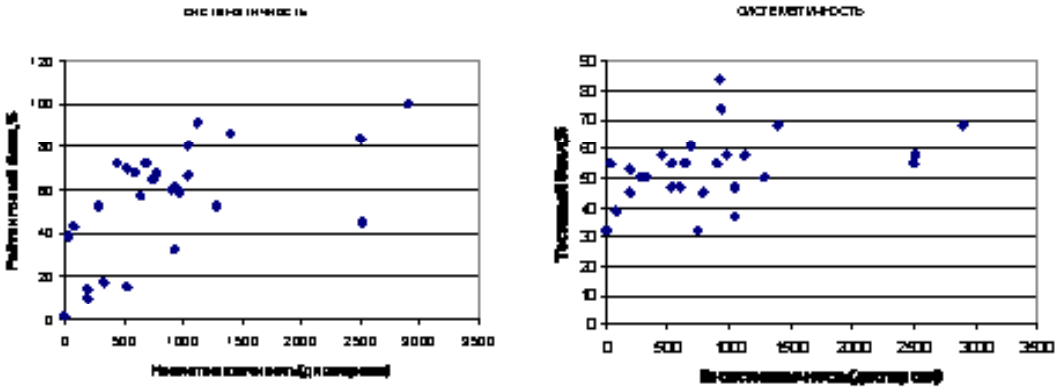


Рис. 3. Сопоставление результатов тестирования и оценки преподавателя в зависимости от систематичности обучения для группы ФМ-13

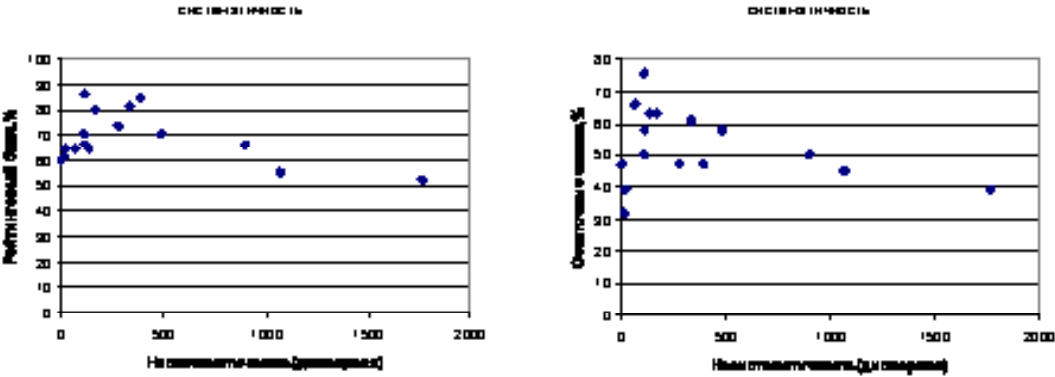


Рис. 4. Сопоставление результатов тестирования и оценки преподавателя в зависимости от систематичности обучения для группы ИЭ-32

Как видно из сопоставления графиков, для 3 курса, в отличие от 1 курса, оценка преподавателя и тестовый балл распределяются идентично.

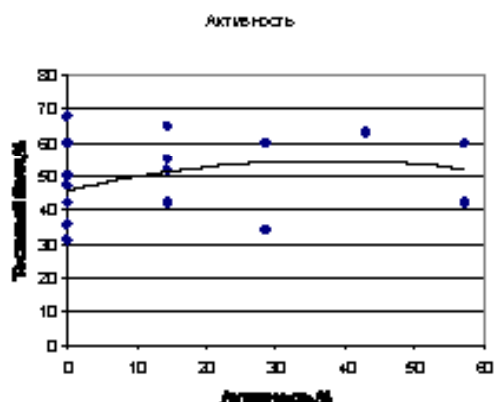
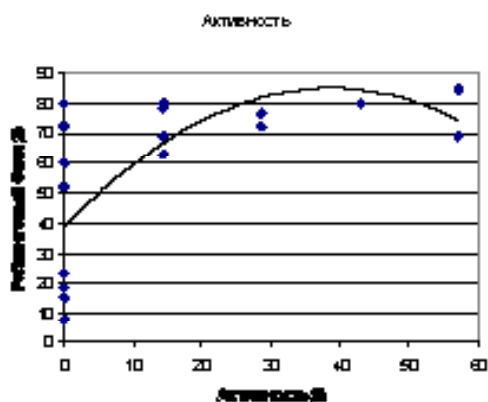
Важнейшим показателем успешности освоения изучаемого материала является активная работа студента в течение семестра. Общеизвестна прямая связь уровня знаний с систематической работой. В этом отношении показательно сопоставление рейтинговой оценки и тестового балла, приведенных на рис. 5.

Как видно из рис. 5, дифференцирующая способность теста по этому показателю оказалась в пределах погрешности и не отражает реальной картины.

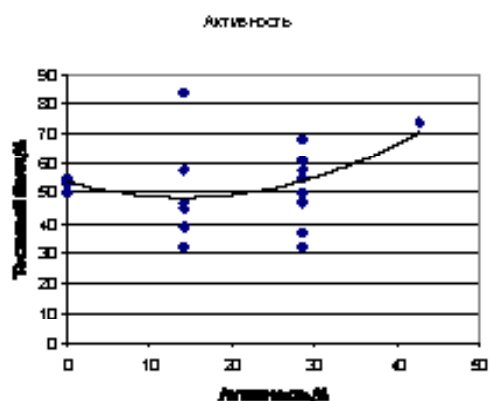
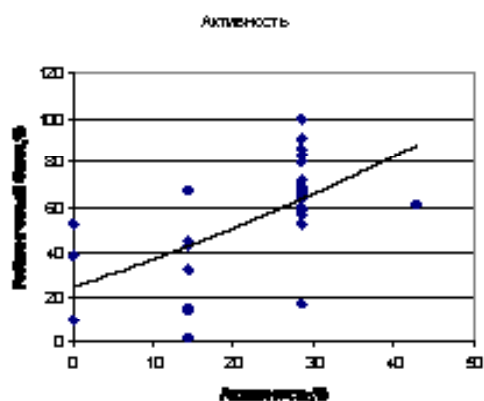
Не менее показательна зависимость оценки от числа пропусков занятий студентом, приведенная на рис. 6.

Пропуски занятий студентов однозначно отражаются на уровне знаний и итоговой оценке, что хорошо видно по распределению рейтингового балла. В противовес этому, по каким-то причинам тестовый балл не выявил этой проблемы.

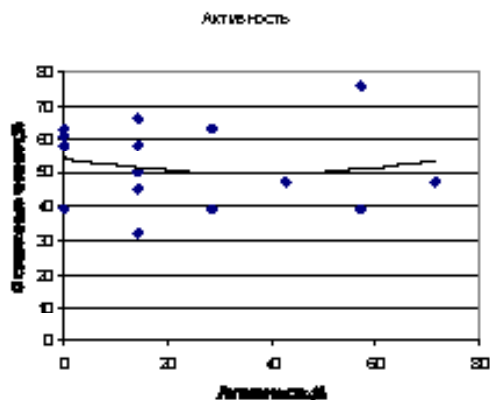
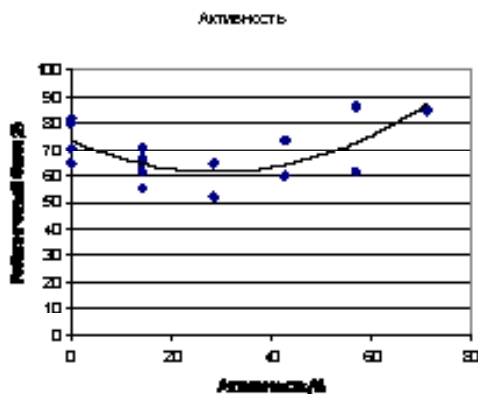
В заключение можно сопоставить корреляцию тестового и рейтингового балла. Так, для группы ФК-11 корреляция составила 0,25, ФМ-11 – 0,26.



Группа ФК-11



Группа ФМ-11



Группа ИЭ-32

Рис.5. Сопоставление рейтинговой оценки и тестового балла

данные по группе ФК-11.

Корреляция результатов:

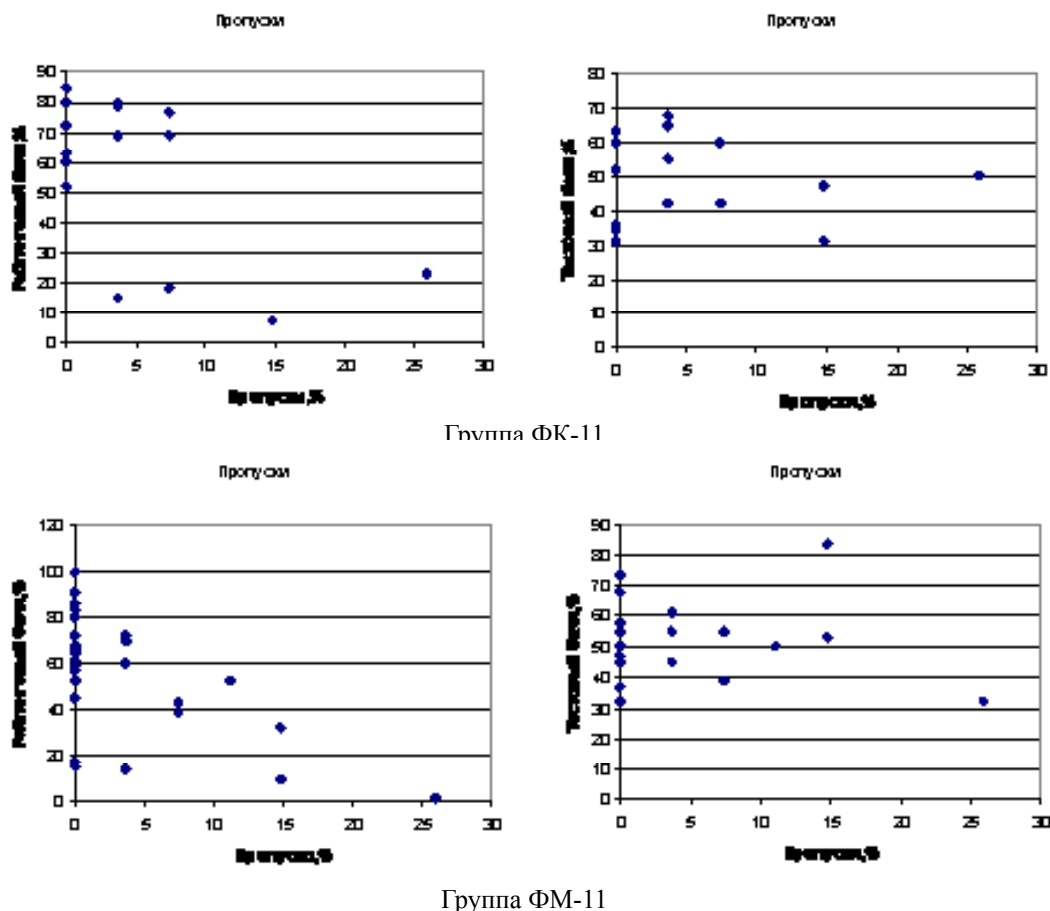


Рис. 6. Зависимость оценки от числа пропусков занятий студентом

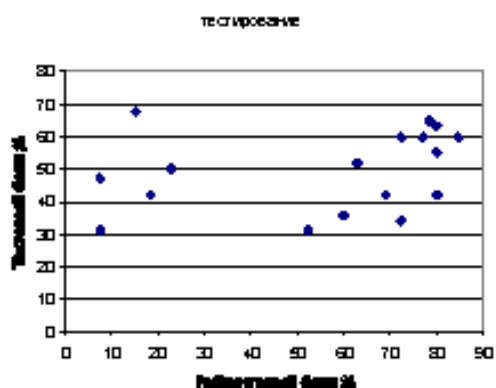
В противоположность этому, при контроле остаточных знаний в группе ИЭ-32 корреляция была на уровне 0,6. Данные сопоставления тестовых и рейтинговых баллов по группам приведены на рис. 7.

Как видно по данным для групп 1 курса, тестовый балл практически не совпадает с оценкой преподавателя. Можно привести ряд студентов, которые практически не работали в семестре, пропустили до 25% занятий, имели рейтинг 8 баллов, но получили высокую оценку (и автоматически «зачет») в результате выполнения теста. Другой противоположностью стало значительное количество (до 50%) студентов, показавших достаточно хорошие знания, но получивших низкий балл, по сравнению с первой группой.

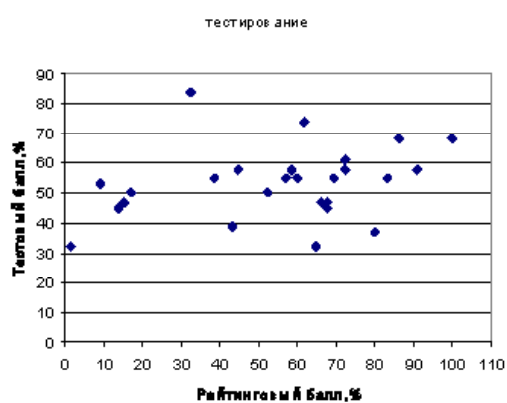
Не менее наглядно проблемные результаты итогов теста иллюстрируют данные по корреляции рейтинговых баллов с тестовыми результатами вступительных экзаменов. В частности, можно привести

На рис.8 приведены сравнительные данные по результатам вступительных экзаменов, рейтинг-контроля и тестовых баллов.

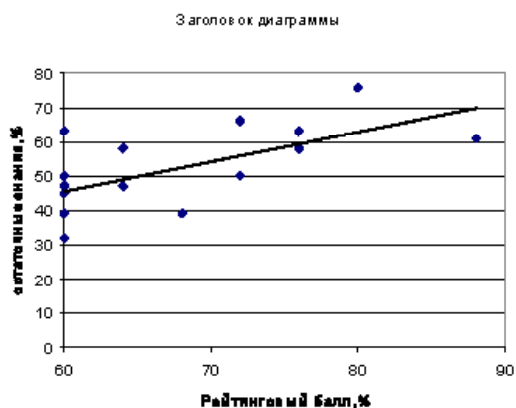
Анализ результатов тестирования не позволяет дать однозначную оценку причин проблемы, но выявлены следующие закономерности:



Группа ФК-11



Группа ФМ-11



Группа ИЭ-32

Рис. 7. Данные сопоставления тестовых и рейтинговых баллов по группам

ответствующих кафедр. Использование результатов Интернет-экзаменов и Интернет-тестирования как единственного и исключительного инструмента оценивания представляется недостаточным. Это связано и с планированием развития ГОСов третьего поколения на основании принципов компетентностного подхода, состоящего в формировании и оценки не только знаний, но и

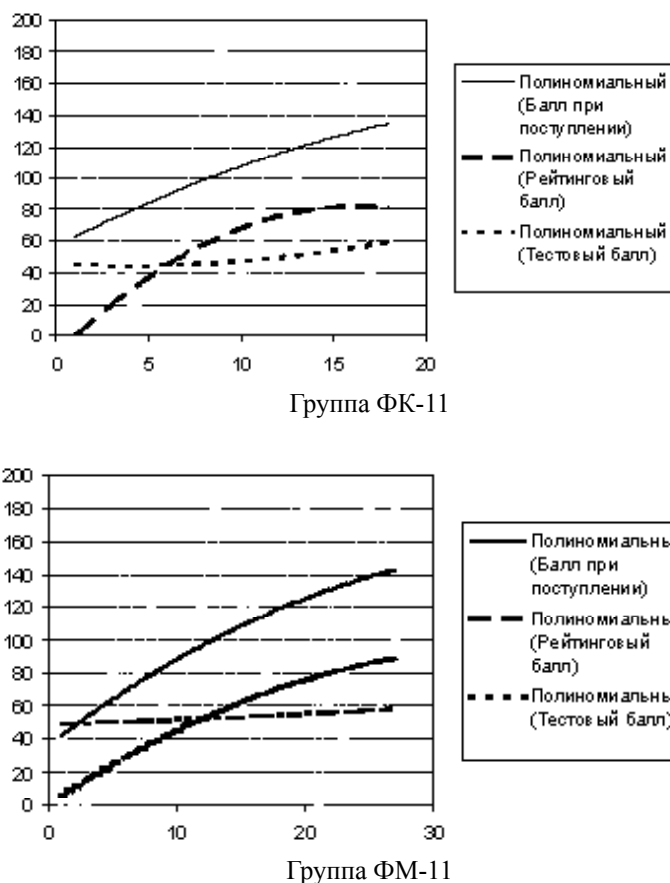


Рис. 8. Сравнительные данные по результатам вступительных экзаменов, рейтинг-контроля и тестовых баллов

- Полученный балл во многом определялся датой проведения тестирования.
- Время работы потенциально слабых студентов, получивших высокий балл по результатам тестирования, несколько меньше времени тестирования успевающих студентов.

Анализ выявленных проблем позволяет сформулировать следующие предложения:

1. Существуют стандартные методы оценки валидности, надежности, дифференцирующей способности и иных типовых показателей тестов, которые требуют накопления статистических данных по каждому заданию, после чего допустимо его использование как инструмента для измерения обученности.
2. Процедура тестирования является важнейшей составляющей системы оценки знаний и требует особого контроля.
3. Для объективной оценки знаний студентов необходим системный подход к контролю знаний с привлечением интеллектуального потенциала со-

формационных технологий во все сферы деятельности обусловили появление новых профессиональных требований к выпускникам. К образовательной системе стали предъявляться новые требования, которые заключаются не столько в новом содержании знаний, сколько в воспитании новых качеств выпускаемых специалистов. Знания и навыки быстро стареют, и возникает потребность их обновления в соответствии с развитием науки и техники. В подобной ситуации наиболее конкурентоспособным специалистом является действительно высококвалифицированный и способный к неординарному мышлению выпускник ВУЗа, обладающий устойчивыми компонентами творческого стиля мышления, умеющий самостоятельно обновлять знания.

В этой связи психолого-педагогические концепции отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие будущих специалистов.

Важнейшей закономерностью развития всей системы образования выступает единство взаимосвязанных её структурных элементов: обучения и воспитания. Соединение процесса обучения и воспитания обеспечивает, прежде всего, овладение обучаемыми навыками самостоятельного мышления, культурой мышления, отражающей внешний мир и собственное «я», свой интеллектуальный потенциал. На этой основе формируются нравственные нормы личности, её мировоззрение и социальная позиция.

Управление учебной деятельностью неразрывно связано с вопросами воспитания. Проблема воспитания – одна из важнейших социальных проблем, решить которую до конца невозможно. Гуманистическая направленность организации образовательного процесса полагает своей целью освобождение личностных резервов саморазвития обучаемого, вместо формирования или переделывания его личностной сферы под изначально заданный образец. Вместо организации обезличенного обучения – конструирование межличностных отношений, в которых обучаемый сможет раскрыть свой потенциал и усваивать учебную информацию как элемент собственного опыта, чтобы использовать его для саморазвития.

В гуманистическом подходе к моделированию образовательного процесса, предполагающем сотрудничество и сотворчество преподавателя и обучаемого, возникает необходимость в стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлечённости процессом и результатом учения, развитию индивидуальных способностей. Формированию глубоких мотивов учения, успешности учебной деятельности способствует спокойный и доброжелательный тон отношения, уважение к внутреннему миру студента, оптимизм – всё это определяет эмоциональный комфорт учебного процесса. Принцип положительной мотивации, благоприятного эмоционального климата регулирует коммуникативную сторону обучения, атмосферу доверия, доброжелательности, взаимопомощи и здорового соперничества между студентами.

Имеющиеся в психологии и педагогике гуманистические концепции рас-

навыков и умений. А последние две составляющие компетентности сложно подвергнуть измерению и оценки с помощью тестирования.

В результате анализа результатов тестового контроля знаний можно сделать следующие выводы:

1. Внедрение системы тестирования в учебный процесс актуально и может существенно повысить качество обучения, объективность оценки, решить многие организационные проблемы.

2. Система тестового контроля знаний не может быть реализована без участия соответствующих кафедр и в отрыве от существующей в вузе системы управления учебным процессом.

3. Реализуемая в настоящее время система тестового контроля знаний имеет целый ряд проблем, которые не позволяют ее использовать для объективной оценки знаний. Решение проблем требует комплексного подхода для выявления причин их возникновения.

УДК (744.4 + 514):378

Г. А. Иващенко, Л. Б. Григоревский

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В связи с ориентацией системы отечественного образования на вхождение в мировое образовательное пространство наблюдаются тенденции переосмысления эффективности обучения, формируется поиск новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на актуализацию потенциально-личностных качеств и свойств обучаемых.

Гуманистическая направленность реформ современного российского образования поддерживается всеми общественными и государственными институтами. В индустриальном обществе прошлого века для исполнения определенных функций в большом количестве требовались специалисты, исполняющие ограниченный набор профессиональных действий. Характерный для данного времени *знаниевый* подход в образовательной системе обеспечивал большинство выпускников профессиональных учебных заведений достаточным объёмом знаний и навыков практически на весь период их активной трудовой жизни. Глобальные трансформации структурообразующих компонентов всей системы жизнедеятельности общества, стремительный рост накопления новых знаний человечеством, внедрение современных ин-

предметом этой психологии является изучение личных особенностей индивидуума, другими словами, изучение тех его свойств и качеств, которыми он отличается от других индивидуумов» [7, с. 48].

Попытки исследовать характер человека предпринимались ещё в далёкой древности. Было сформировано самостоятельное учение о характере – характерология, которая имеет длительную историю своего развития. Важнейшими проблемами этого учения на протяжении веков было выявление типов характера и их определение с целью прогнозирования поведения человека в различных ситуациях. Типология характеров, как правило, строится на существовании определённых типических черт. Типическими называются черты и проявления характера, которые являются общими для некоторой группы людей (тип характера). Все типологии человеческих характеров основываются на ряде общих идей:

1. Характер индивидуума формируется в развитии относительно рано и на протяжении жизни проявляет себя как относительно устойчивое личностное образование.

2. Сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными.

3. В соответствии со своими основными чертами характера большая часть людей может быть разделена на типовые группы.

К. А. Абульхановой–Славской было выявлено следующее: «Можно высказать ряд соображений о том, что такое типология личности, как она строится, чем отличается от индивидуальных различий и, наконец, как связана с жизненной стратегией. В советской психологии (в отличие от зарубежной, где издавна строились различные типологии) долгие годы обладал взгляд на личность, который отвечал определённому стандарту и предполагал, что существует один тип личности – советский человек. ...Стандартизация общественной жизни, которая долгие годы выравнивала всех людей, все же не сумела до конца истребить этого интереса к индивидуальному, особенному в другом и в самом себе.

...Типология или типологический подход тем отличается от индивидуального, что число индивидуальных различий бесконечно и в своем пределе ведет к утверждению неповторимости каждого. Между тем в разных типах представлено и определённое разнообразие (отличие одного типа от другого) и сходство, поскольку в один тип включается множество людей с некоторыми вариациями присущих данному типу особенностей» [1, с. 129, 130].

Образование обладает возможностями селективности, т. е., избирательности отбора и предрасположенности индивида к тем или иным формам профессиональных и социальных занятий, либо целенаправленно служит формированию такой предрасположенности. Моделирование учебного процесса немыслимо без психолого–педагогической диагностики.

Для выявления различных уровней развития обучаемых и их учебных до-

смаатривают человека как автора собственной жизни, несущего ответственность за взаимоотношения с внешним миром и за выбор развития собственного внутреннего мира. Являясь главным творцом своей личности, человек использует и окружающую предметную и социальную среду, и собственные внутренние источники как неперенные условия своего становления. По мнению многих учёных (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, К. А. Абульханова–Славская) в каждом человеке изначально заложено стремление полностью реализовать себя (*самоактуализироваться*), и он наделён для этого необходимыми возможностями.

Потребность в *саморазвитии, самоактуализации* – основополагающая составляющая зрелой личности. Идея *саморазвития и самоактуализации* занимает ведущее место в гуманистической психологии, одном из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики. Актуализация потребности в *саморазвитии, самоактуализации* – это источник активного долголетия не только физического, но и социального и личностного. С выраженным стремлением к *саморазвитию* связаны и профессиональные успехи.

А. А. Вербицкий было отмечено «Когда главной целью преподавателей становится не передача информации, а развитие с опорой на неё способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции, разрешать возникающие проблемы и задачи, тогда обеспечиваются условия для собственного целеобразования и целеосуществления. ... Создавая психологические, педагогические и методические условия трансформации учебной деятельности в профессиональную, можно обеспечить постепенную смену потребностей и мотивов, целей, действий, средств и качественных результатов с учебных на профессиональные» [6, с. 51].

Взаимосвязь обучения, воспитания и саморазвития обучаемых выстраивается на основе развивающего характера личности, стадий развития учебного коллектива. Воспитание как социальное явление всё чаще становится специальным объектом исследования социологии, связывающей повышение интереса к проблемам воспитания с происходящими социально – экономическими и политическими преобразованиями общества.

Знание психологических особенностей студента – способностей, общего и интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т. п. – позволяет изыскивать реальные возможности их учета при построении стратегии управления учебной деятельностью в условиях массового обучения в высшей школе. П. Б. Ганнушкиным установлено следующее: «Никто не будет отрицать, что в обычной жизни, в сношениях людей друг с другом громадное значение имеет знание их психологий, знание их индивидуальных особенностей. Это значение имеет и чисто теоретическое, научное значение и утилитарно-практическое (так называемая психотехника). Мы входим, таким образом, в задачи индивидуальной или дифференциальной психологии. Главным

ствие неформальных продуктивных взаимодействий среди преподавателей различной квалификации, ведущих различные дисциплины.

Педагогическая деятельность предполагает построение воспитательной деятельности не только на знании фактов поведения обучаемых, на их анализе и выводах для педагогического воздействия, но и на наличии строгого мышления и воображения как основы *антиципирования* (предвосхищения будущего). Предвидеть близкое и отдалённое будущее педагогических воздействий на поведение обучаемого, прогнозировать и проектировать развитие его личности и учебной деятельности – важнейшая задача преподавателя в учебном и воспитательном процессе.

Сложность *антиципирования* в учебно-воспитательном процессе заключается в том, что поведение и развитие обучаемых обуславливает слишком много факторов. В поведении нет однозначности; одна и та же причина может вызвать различные реакции со стороны обучаемых; один и тот же стимул ими может быть по-разному воспринят. Это зависит от степени понимания ими ситуации, их психического состояния в данный момент, отношения к преподавателю, влияния сверстников и т. п. Преподаватель должен уметь предвидеть комплекс причин, обуславливающих реакции обучаемого, а также его поведения в ближайшее будущее. Оценка обучаемого и каждый его поступок или проступок должны быть поставлены в логически связанную цепочку. В этой части преподавательский труд не отличается от творческого труда учёного.

В диагностике преподаватель опирается на свои способности выявления причин отставания обучаемых в определенных областях знаний. Проводится анализ не только индивидуальных психологических особенностей и учебной деятельности обучаемых, но и действия и поступки преподавателя. Накопленный объём информации и опыта в области педагогических технологий позволяет выбирать и творчески использовать предлагаемые или разрабатывать нетрадиционные формы, методы и средства обучения, позволяющие повысить эффективность учебного процесса. Всё это способствует развитию педагогического прогнозирования – выявления возможных изменений психолого-педагогических характеристик познавательной деятельности обучаемых в зависимости от моделируемой стратегии учебного процесса. На основе прогноза моделируется учебный процесс как взаимосвязанная деятельность преподавателей и студентов, выстраивается система педагогического управления.

С целью изучения возможностей управления учебной деятельностью обучаемых и выработки рекомендаций построения модели управления процессом обучения графическим дисциплинам в условиях реализации их индивидуальной траектории саморазвития авторами было проведено психолого-педагогическое тестирование. Тестирование проводилось в осеннем семестре 2005–2006 учебного года в Братском государственном

стижений педагогика использует многогранный инструментарий психолого-педагогической диагностики, являющейся комплексной интегративной отраслью педагогической науки. Прежде всего, речь может идти о методах социологии, о психологическом диагностировании и некоторых психофизиологических измерениях.

Диагностика развития личности, достигнутых результатов обучения и воспитания необходима не только в текущей учебно-воспитательной работе, но и в наиболее целостном, разностороннем варианте – в «критических точках» развития личности. Учёт последовательности смены «критических точек» в методологическом аспекте требует создания специальных «возрастных» диагностических комплексов, ориентированных на сопоставимые показатели-индексы интегративного характера (связывающие в определённую динамическую картину развития личности данные «возрастных» диагностических комплексов). Диагностика стимулирует рост самооценки и самосознания обучаемых, процессы профессионального и нравственного самоопределения с помощью подбора, построения методик, содержания заданий и самой направленности вопросов анкет, бесед, тестовых заданий. Реализация в диагностируемых методиках и процедурах обучающей и воспитывающей функций – специфика психолого-педагогической диагностики.

В настоящее время ни на начальном этапе обучения, ни при его окончании обучающие не имеют достаточно обоснованных психолого-педагогических характеристик учеников с рекомендациями по саморазвитию, по индивидуальному подходу к личности. Это сказывается и на адаптации студентов при обучении в высшей школе, и после её окончания в реализации профессионального карьерного роста.

В настоящее время Федеральное агентство по образованию не навязывает регламентированных официальных методических указаний, определяющих правила проведения лекционных, практических, семинарских, лабораторных и других занятий. Стратегию проведения учебного процесса разрабатывает сам преподаватель в силу своих возможностей, профессиональных знаний и педагогического мастерства, диапазон которых весьма широк. Технические дисциплины для будущих инженеров, как правило, доверяется проводить лицам с инженерным образованием, у которых, как известно, нет соответствующей подготовки в области педагогики и психологии. Кроме того, диагностическая подготовка педагогов долгое время практически не проводилась, что объясняется резким отрывом системы профессионально-педагогической подготовки от реальных потребностей системы народного образования. Позитивные сдвиги, наметившиеся в последние годы, пока не дают ощутимых результатов и вряд ли способны существенно изменить сложившееся положение без широкомасштабных целевых программ переподготовки педагогических кадров.

Препятствием к объединению усилий по разработке и внедрению новых форм и методов гуманистического подхода в образовании является и отсут-

между преподавателями и студентами было рекомендовано следующее: включать положительные эмоции, доброжелательность, толерантность, развивать уверенность в себе. В группе ИСТ-06-3 (Информационные системы и технологии), имеющей также невысокие результаты зимней зачетно-экзаменационной сессии для большинства студентов, характерны следующие свойства характера: прагматичность; высокая самостоятельность в принятии решений, которая не зависит от внешних обстоятельств (рисунок). В такой группе повысить мотивацию выполнения графических работ в срок не удастся ни сокращением объема работ для сдавших в срок, ни увеличением объема работ для тех, кто не сдал в срок. Для данной учебной группы было рекомендовано отыскивать другие рычаги воздействия на уровень мотивации. В частности для этой группы было предложено введение наглядной графической информации (графика) о ходе выполнения студентами различных этапов учебной нагрузки, разработана рейтинговая система оценки успешности обучения. В группах ПГС-06-1 (Промышленное и гражданское строительство) и ЭУН-06-2 (Экспертиза и управление недвижимостью) самые высокие показатели в стремлении к прогнозированию будущего, мечтательности, целеустремленности. Несмотря на то, что в этих группах достаточно высокие результаты зимней зачетно-экзаменационной сессии, было предложено большое внимание уделять положительным сторонам выбранной специальности, вводить в учебные курсы дисциплин максимальное количество элементов специализации. Аналогичные предложения были сделаны и в других исследуемых группах.

Наглядность представления информации позволяет судить о том, какие качества в определенных группах наиболее или наименее развиты. Так, настойчивость в осуществлении принятого решения и независимость от внешних обстоятельств являются преобладающими во всех группах. Увеличивая уровень мотивации принятия решения в достижении определенных целей обучения можно достичь максимального эффекта образовательного процесса.

Результаты следующей весенней зачетно-экзаменационной сессии выявили, что уровень показателей учебного процесса увеличился приблизительно на 0,37 балла. Наиболее высокий прирост составил в самых слабых группах – на 0,43 балла! Кроме того, преподавателями, ведущими учебные занятия в данных группах, было отмечено увеличение заинтересованности студентов в результатах своих успехов в учении, возрастание здорового соперничества среди однокурсников, толерантное отношение к преподавателям, улучшение качества выполнения графических работ.

Разработка оптимальных методик обучения обуславливает необходимость педагогического прогнозирования – определения возможных изменений показателей познавательной деятельности обучаемых в зависимости от особенностей моделируемого процесса обучения. Но в связи с тем, что на длительных отрезках времени сложность прогнозирования возрастает, вследствие меняющихся характеристик познавательной деятельности обу-

университете с первокурсниками в девяти группах различных технических специальностей. Авторы использовали уже готовые стандартизованные и обладающие высокой степенью валидности психолого-педагогические тесты *по измерению рациональности* поведенческой деятельности испытуемых [8, с. 423]. Исследования производились с опорой на общепедагогический принцип комплексного подхода к воспитанию, который отражается многозначностью в процессе психолого-педагогической диагностики в нескольких аспектах, в одном из которых он проявляется в виде разработки синтетических методик, связанных с изучением личности при выполнении диагностируемой деятельности.

Методика *измерения рациональности* состоит из двух частей и построена как элемент техники массового социологического опроса, предназначенного для оценки способа принятия решений и выдвижения целей испытуемыми. Данное тестирование позволяет получить информацию о следующих качествах характера обучаемых: осторожность при принятии решения; нерешительность при принятии решений; зависимость при принятии решения от обстоятельств; прагматичность; настойчивость в осуществлении принятого решения; импульсивность принимаемых решений; решительность; самостоятельность в принятии решений; мечтательность; настойчивость намерений; независимость от внешних обстоятельств; целеустремленность; импульсивность в принятии решений; стремление к прогнозированию будущего; прагматизм.

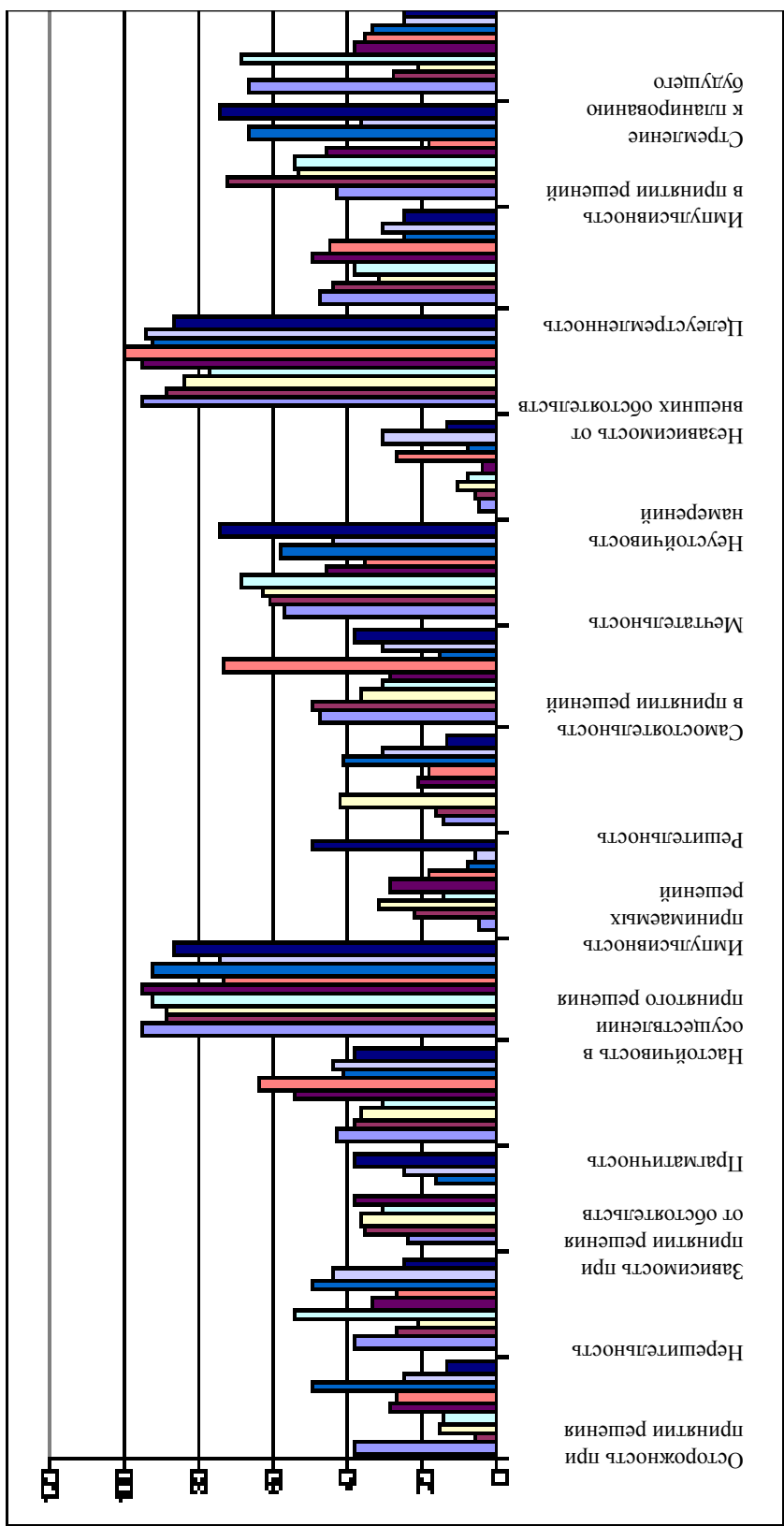
Все черты личности можно условно разделить на мотивационные, инструментальные. Мотивационные черты личности побуждают и направляют деятельность, а инструментальные придают ей определенный стиль. Характер является одним из основных проявлений личности. Вследствие этого черты личности вполне могут рассматриваться и как черты характера, к числу которых можно отнести:

- свойства личности, которые определяют выбор целей деятельности (более или менее трудных). Как определённые характерологические черты здесь могут проявиться рациональность, расчетливость или противоположные им качества;

- свойства личности, проявляющиеся в действиях, направленных на достижение поставленных целей: настойчивость, целеустремленность, последовательность и др. В данном случае характер сближается волей человека;

- инструментальные черты, непосредственно связанные с темпераментом.

В ходе проведения исследования выяснилось следующее: в группе ТМ-06-2 (Технология машиностроения), имеющей самые низкие результаты зимней зачетно-экзаменационной сессии, большинство студентов, склонны к прагматизму, осторожны при принятии решений, нерешительны, мечтательны, импульсивны в принятии решений. В учебной деятельности студентов такой группы при проектировании стратегии межличностных отношений



Результаты сравнительного распределения черт характера во всех экспериментальных группах

чаемых, то для моделирования оптимального учебного процесса имеется необходимость использования готовых психологических тестов или разработке авторских, и проведении тестирования не только на начальных, но и на промежуточных этапах обучения. Обязательным условием прогнозирования является непрерывность проведения анализа текущего состояния учебного процесса. Это позволяет своевременно реагировать на характер происходящих изменений в познавательной деятельности обучаемых и соответственно изменять систему управляющих воздействий или оценивать влияние этих изменений на учебный процесс в целом.

Библиографический список

1. **Абульханова – Славская, К. А.** О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова – Славская // Психологический журнал. – 1983. № 1. – С. 31–38.
2. **Абульханова – Славская, К. А.** Стратегия жизни. / К. А. Абульханова – Славская / М.: Мысль, 1991. – 358 с.
3. **Абульханова – Славская, К. А.** Типология личности и гуманистический подход // К. А. Абульханова – Славская / Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – 329 с.
4. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование. / А. Анастаси, С. Урбина – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.: илл. – (Серия «Мастера психологии»).
5. **Аткинсон, Р. Л.** и др. Введение в психологию. Учебник для студентов университетов / Р. Л. Аткинсон и др / Под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Назарова, Н. Ю. Спомора – СПб.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
6. **Вербицкий, А. А.** Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
7. **Ганнушкин, П. Б.** О так называемом нормальном характере. / П. Б. Ганнушкин // Психология индивидуальных различий: [Текст]. М.: Изд-во МГУ, 1982. – 584 с.
8. **Ильин, Е. П.** Психология индивидуальных различий. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.: илл. – (Серия «Мастера психологии»).
9. **Петрова, Н. И.** Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке. / Автореф. дис. ...канд. наук. / Н. И. Петрова. – Л., 1970. – 18 с.
10. **Социология.** Наука об обществе. Учебное пособие. / Под общей редакцией В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. – Харьков: Институт востоковедения и международных отношений. Кафедра истории, философии и политических наук, 1996. – 688 с.
11. **Щепкина, Е.** Опыт историко- социологического анализа мотивации студентов. / Е. Щепкина [<http://www/informika.ru>].
12. **Якиманская, И. С.** Разработка технологии личностно – ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

путем получения новых знаний в результате синтеза отдельных знаний в единое целостное знание. Неустойчивость трактуется как одно из условий и предпосылок стабильного и динамического развития – лишь такого рода системы способны к самоорганизации.

В период неустойчивости (даже замкнутая) система (теории) становится открытой, является чувствительным приемником воздействий других уровней бытия, получает информацию, ранее недоступную ей. Эти состояния неустойчивости, выбора принято называть точками бифуркаций (бифуркация – лат. *bifurcus* – раздвоенный). Они непеременны в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым.

В. И. Аршинов, В. Г. Буданов отмечают: «Значимость точек бифуркации еще в том, что только в них можно несиловым, информационным способом, т. е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу» [1]. Существуют системы, в которых возможны случаи полифуркации («поли»...+ «фуркация» – позднелат. *furcatus* – разделенный).

Феномен неустойчивости связан с достаточно сложными проблемами, главная их них – предсказание.

Предсказательная мощь теории зависит в основном от двух факторов: во-первых, от глубины и полноты отображения сущности изучаемых предметов; очевидно, чем глубже и полнее такое отображение, тем надежней опирающиеся на теорию прогнозы. Во-вторых, теоретическое предсказание находится в обратной зависимости от сложности и нестабильности исследуемого процесса, и чем сложнее и неустойчивее этот процесс, тем стохастичнее прогноз. Поэтому в точке бифуркации предсказать направление развития весьма трудно. Однако вероятность предсказания увеличивается с улучшением знаний о сущности предмета познания. Выход из состояния неустойчивости системы (теории) предполагает переход количественных изменений в качественные. Со стороны количественных изменений этот период выступает во времени как нечто постепенное, а со стороны качественных изменений – как скачок. Последние периоды устойчивости и неустойчивости в развитии теории геометрического моделирования, в котором с точки зрения историко-логического исследования следует выдвинуть следующие периоды развития.

Первый период – период до нашей эры. Геометрическая теория только начинает зарождаться, поскольку первыми геометрическими (или точнее графическими) моделями являлись визуальные образы – рисунки, выполненные на твердом носителе (земле, камне, дереве и т. п.). В рисунках исключена перспективность восприятия, связанного с определением точки зрения. Задача выявления рельефа не возникает. Рисунок носит силуэтно-плоскостной характер, построенный без точного соблюдения размеров объекта проектирования. Однако такие рисунки позволяли создавать, хранить и передавать накопленную информацию от одного поколения к другому. Эти рисунки отображали культуру, социально-экономическое развитие общества и прак-

Е. И. Шангина

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время геометро-графическое образование студентов находится в глубоком кризисе. Связано это, прежде всего, с отставанием уровня развития дисциплин, изучаемых в учебных заведениях, и уровнем развития науки, техники, производства. Традиционно сложившаяся система преподавания начертательной геометрии и инженерной графики не учитывает современного развития общества, характеризующегося интенсивной разработкой новых направлений, подходов, идей во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому необходимо разработать современный подход к обучению геометро-графическим дисциплинам.

При разработке современной концепции геометро-графического образования будем исходить из того, что, во-первых, учебное знание неотделимо от научного, а высшей формой научного знания является теория. Научная теория дает наиболее достоверное и согласованное знание о том, что реально существует в мире и каковы законы жизни этой реальности. Цель научной теории – познать окружающий нас мир. Во-вторых, известно, что теория неразрывно связана с методом, но между ними есть существенная разница: теория фиксирует знания о познаваемом объекте (предметные знания), а метод – знания о познавательной деятельности (методологические знания), направленной на получение новых знаний. Поэтому сама по себе теория не есть метод. Превращение теории в метод означает изменение в ее структуре и приобретение новых качеств, в результате чего достаточно точно определяются способы ее практического применения. Теория остается в качестве базисного знания. Построение геометрической теории может быть представлено в виде системы, в основе которой находится метод моделирования.

Поэтому можно предположить, что, отталкиваясь от концепции развития геометрической теории, можно сформулировать и концепцию развития геометро-графического образования.

Известно, что источником развития любого процесса (явления) является «единство и борьба противоположностей». В качестве противоположностей принято считать альтернативные пути. Такими альтернативными путями, на наш взгляд, являются устойчивый и неустойчивый характер развития. Устойчивость теории заключается в разработке различных взглядов, идей, понятий, методов, теорий (содержащих определения, леммы, теоремы, доказательства), возникших и возникающих с целью углубленного познания отдельных сторон материального мира.

Неустойчивость теории заключается в познании материального мира

ются понятия «главная точка», «точка зрения», даются горизонтальные и фронтальные проекции предметов (без проекционной связи), особая роль отводится понятиям симметрии и пропорции в архитектуре.

К основным ученым, которые повлияли на развитие геометрической теории, также следует отнести имена Пифагора (V в. до н. э.), Фалеса (ок. V в. до н. э.), Платона (ок. III в. до н. э.), его ученика Аристотеля (III в. до н. э.), Архимеда (III в. до н. э.), Менелая (I в. до н. э.) и др. Вообще говоря, греческая культура очень сильно повлияла на развитие науки.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что процесс устойчивого развития теории, который происходит путем накопления разных геометрических фактов и выступает во времени как постепенное количественное изменение, приводит систему к неустойчивому состоянию, т. е. появляется множество знаний. Выход системы из неустойчивого состояния характеризуется качественными изменениями как скачок, т. е. появляется новое целостное знание. Появление новой системы связано с потерей устойчивости и переходом исходной системы в новое устойчивое состояние. Процесс перехода носит название бифуркация. В этом случае происходит изменение структуры системы. Так, геометрия превратилась в самостоятельную науку с систематическим ее изложением. Что касается построения изображений – моделей, то, во-первых, модель стала метрической, т. е. строится точно по размерам; во-вторых, модель оставалась двумерной, хотя в этот период появляется понятие обратимости модели и оригинала, что позволяет использовать эти модели при изготовлении всевозможных объектов (архитектурных, технических и др.).

Завершение скачка характеризуется переходом системы через точку бифуркации, в которой эволюционный путь системы разветвляется. На первом этапе сформировались и выделились два пути развития, которые включают в себя по несколько самостоятельных направлений:

- развитие теорий: геометрии, математики, астрономии, механики, оптики, географии и др.;
- развитие теории изображений, включающую в себя: каллиграфию, давшую в дальнейшем алфавит и письменность; художественное моделирование (живопись, скульптура, дизайн, реклама и т. п.); геометрическое моделирование (построение взаимно-однозначных отображений, т. е. обратимых).

В своем анализе остановимся только на развитии теории геометрического моделирования. Таким образом, возникновение геометрии завершает первый период развития теории геометрического моделирования, который является первым витком в спирали развития диалектической модели этой области знания. В этот период развития теорию геометрического моделирования можно определить как теорию о методах изображения и их практическом применении.

Второй период охватывает две эпохи – эпоху Средних веков и эпоху Ренессанса, поскольку упадок античного общества привел к сравнительному

тическую деятельность того времени. Этот период времени характеризуется устойчивым развитием геометрической теории.

Переход от старого племенно-родового строя к новой системе социальных отношений, основанной на принципе рабовладения, выдвинул новые изобразительные задачи, позволяющие точно по размерам отображать создаваемые объекты, а затем по ним точно воссоздавать (изготавливать) сами объекты, т. е. создавать геометрические модели, обладающие метрическими свойствами. Рост материального производства, появление и развитие торговли, науки и техники потребовали от человека умения изображать земную поверхность, пути сообщения, возводимые здания, оборонительные сооружения и т. п., умения читать (т. е. понимать) эти изображения. Правил выполнения таких изображений, т. е. правил установления геометрического соответствия между точками изображаемого предмета и точками его изображения на плоскости, в то время еще не существовало. Поэтому изображения были неточными, мало понятными и не могли полностью удовлетворить запросы строителей, ремесленников, мореплавателей, ученых, художников. В этот же период появляется новый носитель информации – бумага. Изобразительная система, существовавшая до этого времени, не отвечала новым требованиям, поскольку были нужны качественно новые знания, объединяющие ранее существовавшие. В этот период неустойчивого развития геометрического знания, т. е. несоответствия имеющихся взглядов познания действительности (в аспекте геометрического моделирования) новым требованиям, появляется наука, получившая название «геометрия».

Геометрия возникла путем накопления геометрических знаний, выяснения связей между разными геометрическими фактами; выработки приемов доказательств, формирования понятий, и, наконец, появились первые попытки установления правил построения изображений. Развитие этих правил послужило началом создания метода проекций – построение пространственных изображений на плоскости. Уже в III в. до н. э. греческий математик Евклид в своем труде «Оптика» рассмотрел несколько теорем и аксиом «об условиях видения предметов», например, что шар представляется на плоском изображении кругом. В другом своем труде, названном «Катоптрикой», Евклид рассматривает вопросы отражений от плоских и кривых зеркал. Как указывают древние авторы, среди сочинений Евклида, не дошедших до нас, была также «Перспектива». В своем главном трактате «Начала» Евклид заложил основы элементарной геометрии, теории чисел, элементы теории предметов.

Краеугольным камнем в развитии теории изображений явился труд Аполлония Пергского (III в. до н. э.) «Конические сечения», в котором Аполлоний обобщил все то, что было написано до него по этому предмету. Труд Аполлония Пергского оказал огромное влияние на развитие науки нового времени – астрологии, механики, оптики.

В трактате римского архитектора Витрувия «Десять книг об архитектуре» (I в. до н. э.) рассматриваются некоторые задачи перспективы, употребля-

ционными методами. Но эти методы были разрозненны, не объединены общей теорией и часто являлись только способами решения отдельных практических задач. Это был период устойчивого развития теории геометрического моделирования, характеризующийся наличием большого многообразия методов и представляющим количественное накопление знаний в этой предметной области.

Однако расширение внутренних и внешних торговых отношений привело к строительству новых дорог, мостов, кораблей и портовых сооружений. Развитие легкой промышленности способствовало производству и усовершенствованию прядильных и ткацких станков. Развитие военной промышленности требовали строительства фортификационных сооружений, совершенства военной техники. Большим препятствием на пути дальнейшего развития строительства и машиностроения явилось отсутствие новой теории геометрического моделирования, которая могла бы передавать точную метрическую информацию о трехмерных объектах на плоском чертеже, т. е. теории о методах изображения пространственных сооружений, машин и механизмов на плоскости. Такое интенсивное информационное воздействие на теорию геометрического моделирования, характеризующееся социально-экономическим развитием общества того времени, привело к неустойчивости теории геометрического моделирования.

Выход из состояния неустойчивости системы (теории) предполагает переход количественных изменений в качественные. Со стороны количественных изменений этот период выступает во времени как нечто постепенное, а со стороны качественных изменений – как скачок. В это время резко возрастает роль личности (и других случайностей), не слишком значимых в фазе эволюционного периода.

Такой качественный скачок был сделан французским математиком и общественным деятелем Г. Монжем (1746 – 1818), который объединил существующие к тому времени методы в своем труде «*Geometrie descriptive*» (1799), положив тем самым начало существованию начертательной геометрии как науки. Метод ортогональных проекций на две плоскости (метод Монжа) до сего времени является основным методом построения и чтения инженерно-технических чертежей. Появление начертательной геометрии имело большое теоретическое значение. Вот что говорит об этом известный французский геометр М. Шаль: «С появлением начертательной геометрии мгновенно расширилась как по понятиям, так и по средствам оставшаяся около века в пренебрежении чистая геометрия – наука, прославившая Евклида, Архимеда, Аполлония, бывшая в руках Галилея, Кеплера, Паскаля, Гюйгенса единственным орудием при их великих открытиях законов природы, наконец, наука, породившая бессмертные «*Principia*» Ньютона [2]. Сам Г. Монж так определил созданную им науку: «Искусство представлять на листе бумаги, имеющем только два измерения, предметы, имеющие три размера, которые подчинены точному определению» 3]. Начертательная геометрия подгото-

застоя в развитии теории геометрического моделирования, однако она продолжала развиваться в Индии, в Средней Азии, странах Арабского Востока.

Значительные труды по методам изображений относятся к эпохе Возрождения, сменившей эпоху застоя Средних веков в Европе. В 1511 г. была издана книга о перспективе, написанная около 1446 г. архитектором и ученым Л. Б. Альберти (1404–1472), где он дает способ практического построения перспективы с помощью сетки, который используется до настоящего времени. Это ему принадлежат слова: «Ни один живописец не может писать, не зная геометрии». Законы перспективы («Трактат о живописи») были изложены Леонардо да Винчи (1452–1519). Исследованию законов перспективы посвящен труд А. Дюрера (1471–1528), изданный в 1525 г. В этом труде уже используется метод ортогональных проекций на вертикальную и горизонтальную плоскости. Итальянский ученый Г. Убальди (1545–1607) обобщил в единую геометрическую теорию все известные сведения о перспективе, рассмотрел способы построения перспективных проекций на различных поверхностях: на цилиндре (панорамная перспектива), сфере (купольная перспектива), и конусе, а также описал театральную и рельефную перспективы. Он теоретически обосновал и разработал метод, который ныне называется «метод архитекторов». Убальди положил начало определению истинных размеров предметов по их перспективному изображению, что впоследствии легло в основу новой ветви геометрии – «фотограмметрии».

В 1637 г. французский геометр, физик и философ Р. Декарт (1596–1650) опубликовал работу «Геометрия», в которой разработал метод координат. Метод координат позволил связать геометрию с развивающейся тогда алгеброй и зарождающимся анализом. Применение методов этих наук в геометрии породило аналитическую геометрию, а потом и дифференциальную. Геометрия перешла на качественно новую ступень по сравнению с геометрией древних.

Лионский архитектор, инженер и математик Ж. Дезарг (1593–1662), соотечественник Р. Декарта, использовал метод координат и в 1636 г. опубликовал сочинение по перспективе, дал первые понятия о проективной геометрии и обосновал теорию аксонометрических проекций.

Немецкий геометр И. Ламберт (1728–1777) в работе «Вольная перспектива» (1759) впервые решает задачу реконструкции перспективы: определение размеров оригинала по его центральной проекции.

В XVIII веке в России выполнялись различные чертежи с применением ортогональных проекций: строительные, гидротехнические, судостроительные и др. Из них можно назвать чертежи в книге «Новая манера укрепления городов» (1711), чертежи: Екатеринбургской крепости (1726), «Молотовой фабрики» (1741), паровой машины И. И. Ползунова (1763), чертежи И. П. Кулибина (1735–1818), архитекторов В. И. Баженова, М. Ф. Казакова и др.

Мы видим, что к концу XVIII в. накопился богатый материал по проек-

к изучению явлений природы (это применение было осуществлено только спустя полвека А. Эйнштейном в его теории пространства, времени и тяготения, называемой общей теорией относительности).

После этого появляются многочисленные труды, в которых разрабатывается геометрия многомерного пространства, авторами которых были У. И. Стрингхем (1880), Р. Схоуте (1905), И. Жуффре (1903), Дж. Веронезе (1891), Д. М. Ю. Соммервиль (1929) и др. В русской литературе тоже появляются работы, посвященные развитию многомерного пространства: К. А. Андреев (1879), А. К. Власов (1910), Д. А. Граве (1933).

В середине XIX в. зародилась топология, в которой вводится новое понятие размерности пространства. Понятие размерности связано с числом переменных (параметров), которое необходимо, чтобы задать точку объекта в конкретном пространстве. В 70-х гг. XIX в. на стыке анализа и геометрии возникла общая теория точечных множеств, которая впоследствии составила особую дисциплину, называемую теорией множеств. Таким образом, появляется возможность задавать геометрические множества в параметрической форме.

Развитие новых геометрических теорий и разработка уже сложившихся областей (элементарной геометрии, аналитической, дифференциальной и др.) очень повлияло на развитие теории геометрического моделирования: появляется множество новых конструктивных моделей. В основу этих моделей положено понятие размерности пространств, т. е. параметризации геометрических множеств. Основоположником параметрического метода исследования изображений был академик Н. Ф. Четверухин.

Таким образом, можно сказать, что рассмотренный этап этого периода сначала был устойчивым в развитии теории геометрического моделирования, затем многообразие методов начертательной геометрии привело к неустойчивому состоянию системы. Поэтому возникает необходимость преобразования начертательной геометрии в обобщенную теорию геометрического моделирования, которая понимается в настоящее время как ***теория методов геометрического моделирования пространств и многообразий различного числа измерений и различной структуры*** [4].

Разработке современных методов теории геометрического моделирования посвящено множество работ известных исследователей: К. И. Валькова, В. Я. Волкова, И. С. Джапаридзе, Г. С. Иванова, В. А. Пеклича, В. Н. Первиковой, П. В. Филлипова, Н. Ф. Четверухина и многих др.

Кроме этого, в конце XX в. наступило время компьютерных технологий и интенсивной интеграции науки, производства и образования, широкое внедрение электронной вычислительной техники в различные сферы деятельности потребовали новые исследования в теории геометрического моделирования.

Возможность задания геометрических множеств в параметрической форме, с учетом их размерности, называемой в то время начертательной

вила почву для расцвета геометрических знаний и появления более общей науки – проективной геометрии.

Таким образом, завершение качественного скачка (точка бифуркации) характеризуется разветвлением теории на чистую теорию геометрии (дифференциальную, аналитическую, проективную) и на теорию методов изображений и их приложений в различных областях знаний. Наступил третий этап развития теории геометрического моделирования, который завершил второй виток диалектической спирали.

Третий период – начало XIX – конец XX вв. Большую роль в развитии теории геометрического моделирования в этот период сыграло возникновение понятия о разного рода пространствах (термин «пространство» имеет в науке два смысла: с одной стороны, это обычное реальное пространство, с другой – абстрактное «математическое пространство»).

Первым, кто обратил внимание на существование различных пространств, был Н. И. Лобачевский. Он в 1826 г. построил теорию неевклидовой геометрии, называемой теперь его именем. Независимо от Лобачевского в 1832 г. ту же геометрию построил Я. Больяи (те же идеи развивал К. Гаусс, но он не опубликовал их). Возникновение различных геометрий, систематизацию которых дал Ф. Клейн в своей Эрлангенской программе (1872 г.), способствовало развитию понятий евклидова пространства, проективного, аффинного, многомерного и др. Остановимся на понятии многомерного пространства, поскольку оно является основополагающим в дальнейшем рассмотрении развития теории геометрического моделирования.

Понятие пространства, имеющего более трех измерений, впервые было введено в науку французским ученым Ж. Л. Лагранжем (1736 – 1813). В своих работах по теоретической механике он рассматривал четырехмерное пространство, в котором к трем переменным – пространственным декартовым координатам материальной точки x , y , z – добавлена четвертая переменная – время t , и все четыре переменные рассматриваются как четыре декартовы координаты точки четырехмерного пространства.

Однако развитие понятия многомерного пространства наступило значительно позже и приходится на середину XIX в. В 40-х годах оно появляется в работах О. Коши (1789, 1857, Франция) А. Кэли (1821–1895, Англия), Ю. Плюккера (1801–1868, Германия) и ряда других ученых. Первое систематическое построение геометрии n -мерного пространства появилось в 1844 г. в сочинении «Учение о протяженности» Г. Грассмана (1809–1877, Германия).

Представления о многомерном пространстве все более проникали в науку и продолжали развиваться. В 1856 г. Б. Риман (1826–1866, Германия) выступил с диссертационной речью «О гипотезах, лежащих в основаниях геометрии», где он впервые сформулировал обобщенное понятие нелинейного многомерного пространства как непрерывной совокупности любых однородных объектов или явлений, причем затронул вопрос о применении этого понятия

Таким образом, проведенные исследования раскрывают источники развития теории геометрического моделирования, направления и результат процесса познания, общий механизм его развития, а также принципы конструирования учебной информации, основанные на принципах синергетики. Принципиальной особенностью синергетики является построение математических (геометрических) моделей сложных развивающихся систем. Это дает возможность сделать прорыв в создании таких моделей, которые до сих пор относились к гуманитарной области знания. Моделирование позволяет не только количественно оценивать существующие теории, но и создавать концептуальные модели новых теорий.

Библиографический список

1. **Синергетика** и психология: Тексты. Выпуск 3: Когнитивные процессы / Под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. – М., «Когнито-Центр», 2004. – 416 с.
2. **Четверухин, Н. Ф.** Проективная геометрия. М.: Учпедгиз, 1953. – С. 58.
3. **Монж, Г.** Начертательная геометрия. – М.: Изд-во АН СССР, 1947.
4. **Пеклич, В. А.** Высшая начертательная геометрия. Монография / В. А. Пеклич – М.: Изд-во АСВ, 2000. – 344 с.
5. **Программные средства** машинной графики. Международный стандарт GKS: Пер. с англ. / Г. Эндерле, К. Кэнси, Г. Пфафф и др. – М.: Радио и связь, 1998. – 480 с.

УДК 378

С. Е. Каплина

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Современный этап развития педагогической науки характеризуется всесторонней разработкой ее понятийного аппарата, в ходе которой происходит уточнение, переосмысление и обогащение новым содержанием ряда основных категорий. Подобное изменение педагогических понятий обусловлено как обобщением материала современной науки, так и сдвигами в самом строе научного мышления, вызванными существенными изменениями в социокультурных ориентациях общества. Однако необходимым моментом в таком развитии педагогических категорий является учет, изучение и применение материала, касающегося эволюции этих понятий в истории отечественной и зарубежной педагогики, психологии и методики.

В настоящее время одной из новых и быстро развивающихся категорий педагогики можно считать категорию «мобильности». Появление данной пе-

геометрией, позволила строить трехмерные геометрические объекты (модели). Поскольку эта модель стала трехмерной, то и ее размерность совпала с размерностью объекта моделирования (оригинала). Она стала более наглядной, информативной, позволяющей получать и исследовать не только геометрические параметры объекта, но и другие, например, механические. Экран компьютера теперь рассматривается не как плоскость, а как двумерное пространство, разделяющее два трехмерных пространства: физического и электронного пространства компьютера. В основе этой идеи лежит теорема размерности пересечения для четырехмерного пространства: два трехмерных пространства пересекаются в четырехмерном пространстве по двумерному пространству – плоскости. Здесь можно сделать вывод о том, что если бы размерность пространства компьютера была бы трехмерной (а не двумерной как сейчас), то мы бы смогли строить наглядные четырехмерные модели.

Таким образом, возникла компьютерная графика, рассматриваемая как некая часть теории геометрического моделирования, поскольку компьютерная графика по определению Международной организации по стандартизации – «это совокупность методов и средств для преобразования данных в графическую форму представления с помощью компьютера» [5]. Другими словами, компьютер – это только инструмент («электронный карандаш») для создания моделей. Итак, завершился третий виток (скачок) спирали развития и наступил четвертый период в развитии теории геометрического моделирования, который продолжается и в настоящее время.

Полученные результаты при историко-логическом исследовании теории геометрического моделирования, позволяют сделать вывод о том, что диалектическая модель теории геометрического моделирования является диалектической спиралью. В соответствии с концепциями современного естествознания и философии считается (или является доказанным) то, что развитие осуществляется по диалектической спирали, если согласно основным законам диалектики выявлены и показаны один полный виток и хотя бы часть второго. Нами выявлено три витка.

Раскрыв основные законы становления и развития теоретических знаний можно предположить возможные будущие пути развития теории геометрического моделирования:

1. Развитие и совершенствование способов и методов конструирования четырехмерных (и более высокой размерности) геометрических объектов.
2. Развитие теории размерности, симметрии, пропорциональности, позволяющих строить модели объектов, представляющих неидеальные формы (незакономерные объекты, например, к ним относятся объекты природы: облака, земной рельеф, огонь и т. п.). В настоящее время это направление уже развивается в теории фрактальной геометрии.
3. Дальнейшее проникновение теории геометрического моделирования в различные области человеческой деятельности, что подтверждается современными междисциплинарными исследованиями.

и гуманитарных дисциплин становятся осознанно необходимыми, так как без них невозможно не только разобраться в вопросах специальности, но и осуществить сам процесс формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов.

2. *Критерий универсальности* заключается в придании гибкости циклам и этапам процесса формирования профессиональной мобильности, в объединении всех его компонентов в единую систему, а также в регулировании взаимоотношений с внешними к образованию системами, с целью обеспечения быстрого приспособления будущих специалистов к новым условиям труда за счет имеющихся резервов, заложенных как в самих гуманитарных дисциплинах, так и в подготовке и опыте работы.

3. *Критерий самостоятельности*, характеризуется особенностями его функций и требований к организации процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов. Функции данного критерия можно разделить на методологические, относящиеся к теории организации процесса формирования профессиональной мобильности, и регулятивные, отражающие вопросы практики его реализации.

К методологическим следует отнести: систематизирующую – способность принципа быть основным «логическим узлом» в развитии теории процесса формирования профессиональной мобильности и формулировки дидактических положений. Динамическая функция – свойства принципа отражать закономерности динамики педагогического процесса по формированию профессиональной мобильности. Конструктивная функция призвана объединить три педагогических измерения: прошлое, настоящее, будущее в их взаимодействии, а интегративная функция – способствует обеспечению целостности учебно-воспитательного процесса по формированию профессиональной мобильности будущих специалистов и его результатов.

К регулятивным функциям учеными принято относить: структурно – содержательную функцию, отражающую направленность изменений структуры содержания процесса формирования профессиональной мобильности с целью обеспечения условий достижения целостности результатов его развития. Субординативная функция рассматривает взаимодействие компонентов профессиональной мобильности, характер изменения взаимосвязей между ними, а координирующая функция выражена в согласованности различных дисциплин, этапов, ступеней обучения и усилении человеческой гибкости при адаптации к новым производственным условиям.

Универсальное значение этого принципа для достижения закономерностей образовательного процесса, для разрешения его противоречий, осуществления его логики, с нашей точки зрения, правильно подчеркивается венгерскими учеными Ю. Вениге, Е. Йожа, Л. Дьетваи [3].

Более того, следует отметить, что профессиональная мобильность становится качеством, необходимым для успешности личности в современном

педагогической категории обусловлено несколькими по отношению к человеку причинами, которые можно разделить на внешние и внутренние.

Внешние причины определяются изменениями в среде жизнедеятельности человека. Они могут иметь глобальный и индивидуальный характер. Глобальные изменения вызваны преобразованием структуры российской экономики. Индивидуальные изменения могут быть вызваны необходимостью смены профессии, рабочего места, статуса в организации в результате различных причин (перемена местожительства, состояние здоровья и т. п.) [1].

Внутренние причины обусловлены индивидуальными предпочтениями, связанными с направленностью личности. Они могут быть определены мотивацией успеха, вызывающей стремление личности к совершенствованию профессиональных навыков, саморазвитию, карьерному росту, а также поздним самоопределением, предполагающим переход к профессии, значительно отличающейся по профилю от полученного ранее образования.

Некоторые исследователи справедливо считают, что мобильность присуща любому познавательному процессу, в том числе и той его форме, которая реализуется в школьном и вузовском обучении. Так, С. А. Кугель, Р. В. Рывкина, Л. А. Хахулина замечают, что поскольку мобильность – «движение» человека в его жизнедеятельности, суть его развития, то ее проявление важно раскрыть применительно ко всем компонентам, образующим как процесс жизнедеятельности в целом, так и процесс обучения. Мобильность они справедливо рассматривают как принцип, призванный обеспечить устранение или, по крайней мере, смягчение диспропорций между поставленной проблемой и наличной структурой кадров [2].

Исходя из анализа педагогической сущности понятия «мобильность» как действенного системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий реализации, интегративной по характеру, целостности процесса обучения, мы разделяем мнение ученых о том, что «мобильность» следует рассматривать как один из принципов дидактики.

В связи с этим мы определяем мобильность как категорию дидактики, отражающую закономерности изменения структуры учебного материала и сочетания методов обучения с целями обучения, развития и воспитания личности для обеспечения баланса между объективной производственной деятельностью и субъектной позицией личности.

Поскольку принцип мобильности мы считаем одной из категорий дидактики, то он должен соответствовать определенным критериям.

1. Критерий инструментальности, который заключается не только в переходе к непрерывному осуществлению процесса формирования профессиональной мобильности во взаимосвязи гуманитарных и общетехнических дисциплин, но и в коренной перестройке самого характера обучения. Из освоения и запоминания материала процесс обучения превращается в добывание знаний с целью глубокого понимания научной сущности происходящих процессов. Возможности общетеоретических, общетехнических

в способности легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнение нестандартных задач [5].

А. И. Кравченко придерживается точки зрения, что социально-мобильным принято называть индивида, обладающего гибкостью, способностью к изменениям, умеющей оперативно реагировать на вызов времени. Уровень социально-профессиональной мобильности, по мнению ученого, зависит от качества полученного образования и поэтому не обязательно коррелирует с его формальным уровнем.

Основываясь на теории систем, такие ученые как А. В. Мудрик, О. В. Амосова, Н. И. Томин рассматривают мобильность как функциональную характеристику, присущую системам разных уровней и взаимодействий. Исследователи связывают мобильность с такими понятиями как подвижность личности, способность к быстрому действию, ее подготовленность к чему-либо. Наилучшим средством достижения специалистом профессиональной мобильности ученые считают сформированность у студентов конкретных умений, которые они определяют как «умение быстрой перестройки (корректировки) своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения» [6, с. 27].

Данную точку зрения также поддерживает Н. Ф. Хорошко. Анализируя позицию автора, мы акцентируем внимание на важной идее о том, что выделенный им тип мобильности зависит от ценностных установок личности, творческого характера деятельности. Таким образом, опираясь на представленное определение можно говорить, что личность тем мобильнее, чем более активен ее творческий потенциал и чем более актуальна и ценна лично для нее потребность творить [7].

Таким образом, зарубежные и отечественные исследователи раскрывают сущность процесса формирования профессиональной мобильности через способность личности реализовывать свою потребность в определенном виде деятельности.

Но, если представители зарубежной школы, в частности Бертил Оскарсон, Саймон Шо, связывают формирование профессиональной мобильности специалиста с наличием у него базовых навыков, то отечественные ученые анализируя и дополняя зарубежный опыт, говорят о том, что в качестве инструментальных средств достижения целей по формированию профессиональной мобильности выступают не только базовые навыки, а целые компетентности [8, с. 25].

Основываясь на опыте своих предшественников и учитывая вышесказанное о том, что «мобильное» является глубоко индивидуализированным, субъективным и создает на базе ментального свои ценности, идеи и взгляды» [9, с. 80], а также характеризуются высоким уровнем активности, проявляемой личностью в деятельности, ученые-педагоги выделили воспитательный тип мобильности.

обществе. Достижение профессиональной мобильности и повышение ее уровня способствует удовлетворению как базовых потребностей человека (физиологических, коммуникативных и др.), так и потребностей более высокого уровня (высокий социальный статус, саморазвитие и др.).

Наше теоретическое исследование показало, что в настоящее время существуют различные подходы к рассмотрению проблемы формирования профессиональной мобильности. В связи с тем, что явление профессиональной мобильности находится на пересечении социальных, психологических, трудовых и экономических отношений и носит комплексный характер, то проблема профессиональной мобильности как объект научных исследований интересует ученых различных направлений науки. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Взаимосвязь социальной и профессиональной мобильности в современном обществе прослеживается в работах В. В. Новикова, который предлагает подойти к рассмотрению данной проблемы через призму концепции постиндустриального общества. На основе этой концепции он делает следующие выводы:

1. Для современного общества (постиндустриального) характерен большой динамизм по сравнению с предшествующим – индустриальным. Это проявляется во всех областях жизни общества, и в особенности в профессиональной, поэтому увеличение различных видов профессиональной мобильности, носит не временный, а является одной из особенностей новой общественной парадигмы.

2. Особенность профессиональной мобильности в постиндустриальном обществе состоит в том, что ее увеличение идет в тесной взаимосвязи с социальной мобильностью в обществе. Именно эта четкая корреляция между профессиональной и социальной мобильностью лежит в основе постиндустриального общества [4, с. 62–63].

В свою очередь другой исследователь А. И. Кравченко анализирует профессиональную мобильность в контексте общей теории мобильности и предлагает два подхода к ее рассмотрению.

1. Профессиональную мобильность следует рассматривать как перемещение индивидов в социально-профессиональной структуре общества, связанное с изменениями в их профессиональном статусе. Данное перемещение происходит в двух направлениях: горизонтальном и вертикальном. Совершая горизонтальные перемещения, индивид осваивает смежные профессии в рамках приобретенной специальности, пройдя определенные ступени образовательной лестницы. Вертикальное движение подразумевает смену квалификации и имеет два направления – восхождение, связанное с повышением профессионального статуса, и нисхождение, связанное с понижением статуса.

2. Профессиональную мобильность можно рассматривать как личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное

субъектов.

Весьма справедливо заметить, что осуществить формирование высокого уровня мобильности в обучении возможно в условиях индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. При дифференциации обучения мы опираемся на диалектическую концепцию развития личности, утверждающую возможность ее совершенствования под влиянием совокупности социальных воздействий при обеспечении активной позиции самой личности. Главной задачей такого обучения является раскрытие индивидуальных возможностей каждого студента в развитии. Именно формы дифференцированного обучения создают благоприятные условия для раскрытия индивидуальности.

Поскольку в основе личностно-ориентированной парадигмы обучения лежит признание уникальной сущности каждого студента и индивидуальности его учебной траектории, то цель личностно-ориентированного обучения, относительно процесса формирования профессиональной мобильности, развивать индивидуальные познавательные способности каждого человека; максимально выявлять, инициировать, использовать, приводить в соответствие с культурными нормами общества субъективный опыт индивида; помогать личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства.

Условием эффективного формирования пассивной составляющей профессиональной мобильности современные исследователи справедливо считают наличие у будущего специалиста определенного набора компетенций, ключевых квалификаций и базовых навыков [3; 4; 8; 9; 10 и др.].

Мы разделяем мнение ученых о том, что обязательным компонентом профессиональной подготовки является формирование ключевых квалификаций (метаквалификаций). Под метаквалификацией понимают способность компенсировать профессиональные недостатки, формировать новые навыки и умения с целью повышения конкурентоспособности будущего специалиста и его дальнейшей адаптации на рынке труда [8]. Обучение, направленное исключительно на передачу навыков и знаний, становится неэффективным. Гораздо более необходимым оказывается формирование у человека таких личностных структур и способностей, которые делают для него посильной самостоятельную ориентацию в мире знаний и умений.

Из вышесказанного следует, что мобильность личности является индивидуальным, творческим процессом, который создает новые системы ценностей, новое «я» человека и оказывает влияние на процесс создания нового общества и общественных отношений. Субъект обладает активностью, а изменение внутреннего состояния субъекта при творческом процессе мобильности сопровождается преодолением себя и преодолением сопротивления окружающей среды. Изменяясь внутренне, развиваясь и совершенствуясь, человек создает новые социокультурные образы (ценности, нормы, взгляды и др.), которые становятся средствами дальнейшего формирования личности.

Так, Б. Скиннер, Н. М. Таланчук, определяют мобильность в педагогике как, «целостное и динамическое состояние личности, выражающее ее готовность и способность взаимодействовать с педагогом, адекватно реагировать на его воспитательные воздействия и формироваться в соответствии с поставленной целью и задачами» [10, с. 6].

Синонимичность понятий «мобильность» и «субъектность» мы находим в исследованиях таких ученых как Е. Н. Исаев, Б. А. Сосновский, В. А. Сластенин, П. А. Татенко. Мобильность и субъектность – сложные интегративные характеристики личности, отражающие ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом. Они не просто важны для позитивного развития человека, но и обладают способностью к динамике, а значит к развитию и формированию. «Став субъектом, – пишет К. А. Абульханова, – личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, некую гибкость или подвижность, которая отвечает качествам личности, ее отношению к профессиональной деятельности и требованиям, объективным характеристикам именно данного вида деятельности [11].

Актуальность становления и развития, как мобильности, так и субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких плоскостях:

1. В плоскости саморазвития: они обеспечивают основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека; без них сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую, ведущую роль.

2. В плоскости воспитательно-образовательного процесса: субъектные и мобильные характеристики личности обеспечивают активность, избирательность, творческую, а, следовательно, успешность в овладении профессией.

3. В плоскости профессиональной адаптации к новым условиям профессиональной деятельности: мобильность и субъектность являются «пусковым механизмом» включения личного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности, позволяющего определенным образом осуществить взаимодействие с внешней и внутриличностной средой [12].

Обобщая опыт своих коллег в изучении проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов, Ю. И. Калиновский отразил требования, которые современная цивилизация предъявляет к личности (скорость, темп, эффективность, интенсивность, оперативность) и которые определяют стиль мышления и деятельности людей, социальных и этнических групп (быстрое реагирование) [13, с. 17–21].

Мы целиком разделяем позицию ученого в том, что *мобильность необходимо рассматривать как интегративное качество личности, обуславливающее способность последней быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности*

профессиональной мобильности в обучении, указывает на ее многофакторность и многоплановость.

Однако обзор состояния научной разработанности рассматриваемого предмета исследования позволяет констатировать, что, несмотря на актуальность изучения профессиональной мобильности и ее социальной, личностной и педагогической значимости, в отечественной науке пока не достаточно работ, в которых эта проблема являлась бы предметом самостоятельного исследования, реализующего междисциплинарный, комплексный подход к рассматриваемому явлению.

Библиографический список

1. **Борисов, В. А.** Социальная мобильность в России // Социологическое исследование. – 1994. – № 4. – С. 114.
2. **Кугель, С. А.** Профессиональная мобильность в науке – М.: Мысль, 1983.
3. **Вениге, Ю.** Структура и мобильность рабочей силы – М., 1978.
4. **Новиков, В. В.** Профессиональная мобильность выпускников технических вузов в России на рубеже XX–XXI веков: дис. ... канд. фил. наук. – М., 2001.
5. **Кравченко, А. И.** Социология труда в XX веке. – М.: Наука, 1991.
6. **Кузнецова, Н. В.** Социально-профессиональное самоопределение обучающихся в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
7. **Хорошко, Н. Ф.** Развитие конструктивной мобильности школьников: в 2 ч. Ставрополь: СГПИ, 1993.
8. **Зеер, Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера. Свердловск: УрГУ, 1998.
9. **Хоршева, О. В.** Педагогические условия формирования мобильности младших школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2003.
10. **Таланчук, Н. М.** Воспитательная мобильность личности и ее формирование. – Казань: НИИ ПТП АПН СССР, 1981.
11. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М., 1995.
12. **Сластенин, В. А.** Педагогика: профессиональная компетентность педагога. – М.: Мысль, 1992.
13. **Калиновский, Ю. И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики: дис. ... д-ра. пед. наук. – Омск, 2001.

УДК 378.14

По мере становления личности человек постепенно освобождается от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды, что позволяет ему сознательно видоизменять как эту среду, так и самого себя.

Реагируя на новые, предъявляемые человеку жизнью и обществом требования, в структуре личности, ее мотивации и мышлении происходят изменения. У человека начинает формироваться активное отношение к новой деятельности. Внешние, изменившиеся условия позволяют раскрыться специфическим личностным качествам, отвечающим требованиям жизни.

Снятие ограничений в профессиональной деятельности, возможность выбора сферы своей будущей специализации, уменьшение навязываемых мнений и суждений, увеличение потока информации – все это обеспечивает необходимую свободу действий, своевременному реагированию на внешние изменения. Как следствие этого человек приобретает очень важные способности: готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий, другими словами, человек приобретает мобильность – подвижность, способность быстро действовать в создавшейся ситуации.

Наличие в обществе достаточно большого количества активных, профессионально-мобильных людей становится залогом повышения его устойчивости, способствует его процветанию. Напротив, отсутствие или недостаточная сформированность профессиональной мобильности часто приводит к невозможности при смене обстоятельств продолжать трудовую деятельность, иметь источник существования и, как следствие, к личной трагедии. При этом на уровне общества негативные последствия выражаются в снижении темпов экономического роста, снижению уровня благосостояния граждан.

По существу приведенные выше точки зрения исследователей на проблему формирования мобильности совпадают в том, что мобильность подразумевает постоянное движение, направленное на приобретение способности быстро действовать в создавшейся ситуации. Некоторые различия в их трактовке сводятся к подчеркиванию отдельных сторон, к усилению того или иного признака данной педагогической категории. Это вполне естественно. Одних исследователей в большей степени интересуют вопросы профессиональной мобильности как социального явления, других – проблема формирования мобильности в процессе воспитания обучаемых, третьих – психолого-педагогические аспекты этой проблемы и т. д. Все это подчеркивает наличие различных точек зрения и подходов при решении проблемы формирования

процессе.

Однако в современных условиях обнаруживается явное противоречие между потребностями современного вузовского учебного процесса во внедрении инновационных методик преподавания и уровнем методической компетентности преподавателей высшей школы, их методических знаний и умений, которые необходимы для реализации реформ высшего образования. Кроме глубокой предметной подготовки и занятий научной деятельностью, существует обширный круг методических знаний и умений, которыми должны владеть преподаватели вуза.

Методическая подготовка преподавателя – это процесс овладения системой методических знаний, умений, навыков и его результат – готовность к их реализации в профессиональной деятельности. Практическая составляющая методической подготовки, по мнению Т. Э. Кочарян, включает следующие умения: уверенно ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов и методических решений; адаптировать готовые методические решения, но и самостоятельно выполнять научно-методическую работу [2].

Методическая деятельность преподавателя вуза выступает решающим фактором обеспечения любых перестроек учебного процесса и эффективного достижения любой цели обучения. Преподаватель, осуществляющий методическую деятельность, анализирует цели, ценности, которые предопределяли или должны предопределять педагогический процесс и деятельность студентов в ходе обучения. Исследователями [3] доказано, что сочетание научной и педагогической деятельности преподавателя вуза свидетельствует о педагогическом мастерстве. Хотя для большинства преподавателей ведущей является педагогическая деятельность, вместе с тем недооценивается ее методическая составляющая.

Понятие «педагогическое мастерство» трактуется исследователями по-разному: как характеристика личности преподавателя, а не сама педагогическая деятельность [4]; как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи [5]; как синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, которые реализуются через создание новых ценностей (через творчество) и открытие неизвестных педагогических закономерностей; как комплекс профессиональных свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности через владение возможностями своей дисциплины для обучения и воспитания [6]; черта, качественная характеристика личности педагога, элемент педагогической культуры [7].

Развитие проблемы педагогического мастерства дало подтверждение компонентной структуры педагогической деятельности, обусловленной осо-

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В начале XXI в. система высшего профессионального образования претерпевает ряд значительных преобразований в связи с вступлением России в Болонский процесс и интеграцией в мировую образовательную систему: переход на многоуровневую систему образования; введение Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФОС ВПО); внедрение инновационных методов организации и управления учебным процессом; диверсификация и расширение вариативности образовательных программ образования, изменение их цели, задач и содержания; оценка результатов обучения.

Перед российской высшей школой ставятся новые цели и задачи, что влечет за собой преобразование ценностей обучения: не получение знаний и даже не владение ими становятся ориентиром образования, а формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности, способности к приобретению и развитию профессиональных компетенций. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих адаптироваться в современном мире.

К сожалению, проблема недостаточной педагогической и методической компетентности преподавателя высшей школы долгое время не воспринималась серьезно вузовской общественностью и самими преподавателями. Термины «педагогика» и «методика» в условиях вузовского образования ошибочно представлялись лишними [1]. Педагогическая и методическая компетентность преподавателя вуза в последнее время вызывает общественную озабоченность. Преподаватель вуза, как правило, имеет большое желание реализовываться в научной области, а это занимает большое количество времени, при этом для достижения качественного результата в преподавании необходимо заниматься методической работой. Долгое время методическая работа в вузах имела крайне низкий статус в деятельности преподавателя, не поощрялась и не стимулировалась.

В новых показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений, вступивших в силу с 1 января 2006 г. (приказ Рособрнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 г.), отдельным пунктом (п. 2.4.) выделен показатель «Методическая работа». Для университетов введены: 100% обеспеченность учебных дисциплин учебно-методическими комплексами, использование инновационных методов в образовательном

не воспоследовать» [9], тем самым, подчеркивая значимость методической составляющей в структуре педагогического мастерства.

Модернизация образования на основе принципов компетентного подхода (И. С. Артюхова, А. В. Бездухов, Е. В. Бондаревская, В. И. Гусаров, А. К. Макарова, И. П. Подласый и др.) объективно потребовала разработки понятий «педагогическая компетентность» и «методическая компетентность».

Термин «компетентный» – лат. *competens* (*competentis*) – означает соответствующий, способный. Понятие компетентности тесным образом связано с понятием «компетенция». Отметим, что в различных толковых словарях определения понятия «компетенция», хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но содержат: круг вопросов; знание и опыт в той или иной области. В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Компетентность рассматривается как способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов [10].

Педагогическая компетентность – максимально широкое понятие, включающее в себя как часть профессиональную компетентность; явление, сочетающее элементы профессиональной и общей культуры, педагогического опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков педагогических смыслов и действий [11]. Профессиональная компетентность педагога – это владение им необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность педагогической деятельности и педагогического общения [12]. В свою очередь, профессиональная компетентность определяется как целостная многоуровневая и многофункциональная система взаимосвязанных компетентностей, частью которой выступает методическая компетентность [13]. В структуру профессиональной компетентности педагога В. А. Адольф включает следующие компоненты: теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический, технологический [14]. В трактовке В. А. Сластенина, определение профессиональной компетентности выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом качество решения педагогических задач определяется уровнем профессиональной компетенции педагога, его мастерства [15;16] (рис.1).

бенностями педагогической системы: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический компоненты. Понимание процессуальной сущности профессиональной деятельности в исследованиях Н. В. Кузьминой связано с полноценным, качественным выполнением профессиональных функций: преподаватель становится мастером по мере того, как он оценивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает методическим капиталом [8].

Наиболее распространенной ошибкой преподавателей вузов является уверенность в том, что знание материала по существу вполне достаточно для успешного проведения учебного занятия. Я. А. Коменский в своих работах, анализируя проблему методического мастерства преподавателя, утверждал

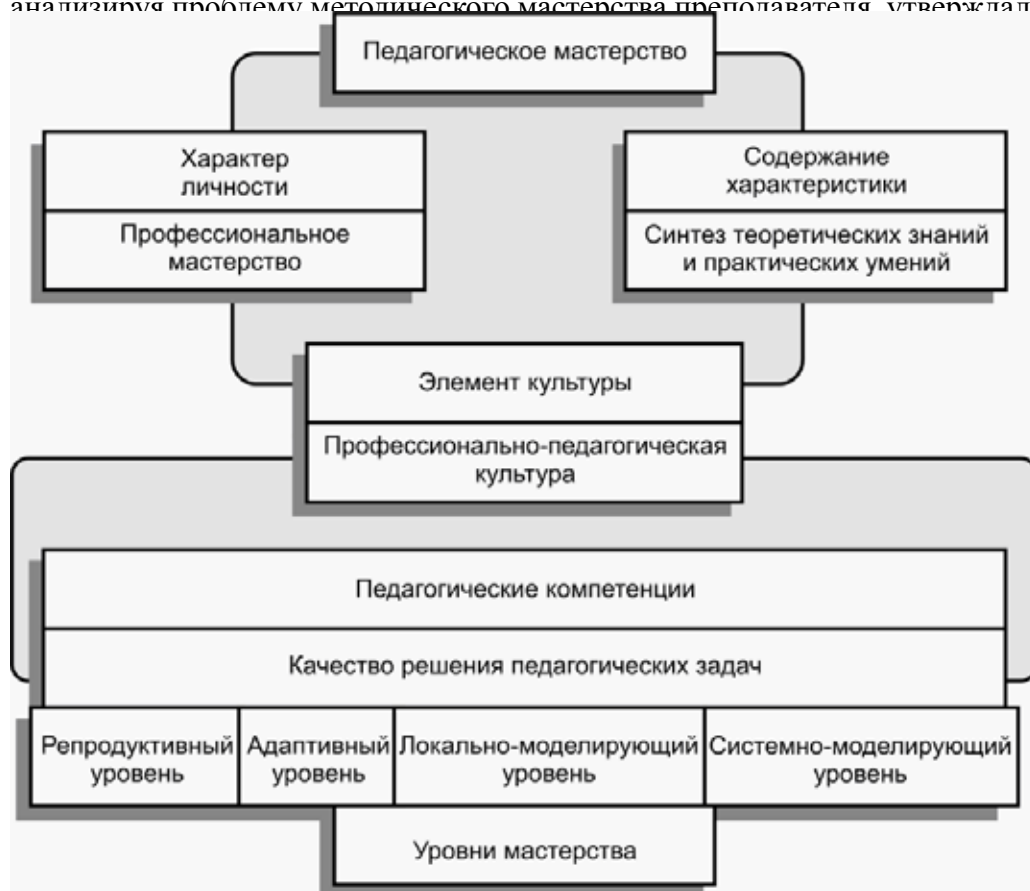


Рис. 1. Логика выделения педагогических компетенций

В структуре педагогической компетенции мы выделяем уровни решения педагогических задач методического характера: репродуктивный (отражающий знания предмета, методик и техник обучения); адаптивный (отражающий умения владеть методикой обучения предмета применительно к различным уровням обучаемых и разным образовательных средах); локально-моделирующий (отражающий умения моделирования в рамках содержания

знание дидактических методов и приемов и умение применять их в процессе обучения; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения (Н. В. Кузьмина) [8]; методическое мышление, методическая культура, методическое творчество (А. Л. Зубков) [18]. Методическая компетентность учителя рассматривается И. Ю. Ковалевой в виде интегральной характеристики деловых, личностных и нравственных качеств, отражающих системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности в целом [19]. В. В. Малев отождествляет понятия «методическое мастерство» и «методическая компетентность», связывая их смысловым единством: оба включают мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой аспекты; эти понятия формируются в результате выработки методической культуры и индивидуальных свойств личности [20].

Методическая компетентность преподавателя обеспечивает результативность процесса обучения студентов, поскольку позволяет с научной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы профессиональной подготовки. Эффективность развития методической компетенции преподавателя зависит от создания в педагогическом коллективе положительной психологической атмосферы, свободы выбора форм методической работы, актуализации готовности к повышению профессионального мастерства, возможности творчества.

Правоммерно в структуре методической компетентности выделяются два вида компетенций. Общеметодические компетенции представляют совокупность компетенций: мотивационную, отражающую личностную заинтересованность в самопроектировании методической подготовки; когнитивную, характеризующую способности к повышению своего методического мастерства; информационную, отражающую наличие умений и навыков получения, обработки и применения информации в процессе самопроектирования методической подготовки на современном теоретико-методологическом уровне; коммуникативную, характеризующую умения проектировать и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения; социальную, характеризующую осознание социальной значимости собственного методического развития. Специальные методические компетенции обусловлены предметом обучения: целевая предполагает умение педагога определять цели обучения; содержательная – умение определять содержание обучения; проектировочная – умение проектировать образовательный процесс; рефлексивная – умение обосновывать эффективность выбранных методических подходов; мониторинговая – умение отслеживать результаты обучения.

Методическая компетентность преподавателя вуза предполагает методические знания, умения диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные

предмета) и системно-моделирующий компоненты (отражающий дидактические, организационно-аналитические и личностные способности педагога).

Изменение традиционного характера педагогической деятельности на инновационный в условиях модернизации высшей школы вызывает потребность выделения методического аспекта в его работе. Н. В. Кузьмина в числе важнейших характеристик педагогических работников выделяет: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность [8].

Структура профессиональной компетентности учителя рассматривается как неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через следующие компетенции: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную [17]. Профессиональная компетентность формируется в вузе или в педагогическом колледже, однако ее развитие может осуществляться только в процессе педагогической деятельности. Педагогическая практика стимулирует зарождение профессиональной компетентности. Большинство исследователей отмечают, что в ряду профессиональных трудностей, которые приходится преодолевать педагогам-практикам, наиболее типичными являются трудности методического характера, что послужило основанием для выделения методической компетенции в расширенном ее представлении. Анализ понятия «методическая компетентность» в научной литературе и определение ее структуры даст возможность целенаправленно формировать и совершенствовать ее в условиях высшего образования.

Методическая компетентность предполагает: владение различными методами обучения, умение применять их в процессе обучения; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Исследователи (Е. Н. Соловова) в методической компетенции учителя иностранного языка выделяют методологические и методические знания, профессионально-методические умения и навыки (умения сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать занятие, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языкового, психолого-педагогического и общекультурного циклов; обеспечить необходимый уровень профессионально-методической рефлексии на собственный опыт преподавания/обучения иностранным языкам; выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля в зависимости от характера курса, особенностей аудитории, условий среды; адаптировать учебные материалы).

Наиболее спорным остается вопрос о структуре методической компетентности. Исследователи называют различные элементы: методы обучения;

ния высшего образования и перехода на многоуровневую систему обучения. Качественная реализация многоуровневого обучения возможна лишь при условии объединения и преемственности учебных планов бакалавров, магистров, специалистов; при реализации в программах учебных дисциплин принципов междисциплинарности, модульного обучения, системности, профессиональной ориентации и т. д.

Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении проводится в целях оказания помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышения их педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах, а ее содержание определяется актуальными задачами образовательного учреждения [21]. В условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования методическая работа в вузе направляется на обновление и совершенствование знаний преподавателя в области преподаваемых дисциплин, стимулирование его служебной и общественной активности, совершенствование деятельности по организации самостоятельной работы студентов. Включение в методическую работу требует осмысления собственной педагогической деятельности, передового инновационного опыта, поиска путей интенсификации учебного процесса на основе комплексного использования научных рекомендаций, передовых методов, новых организационных форм и приемов обучения.

Вместе с тем, в настоящее время существует противоречие между потребностями современного реформируемого вузовского учебного процесса

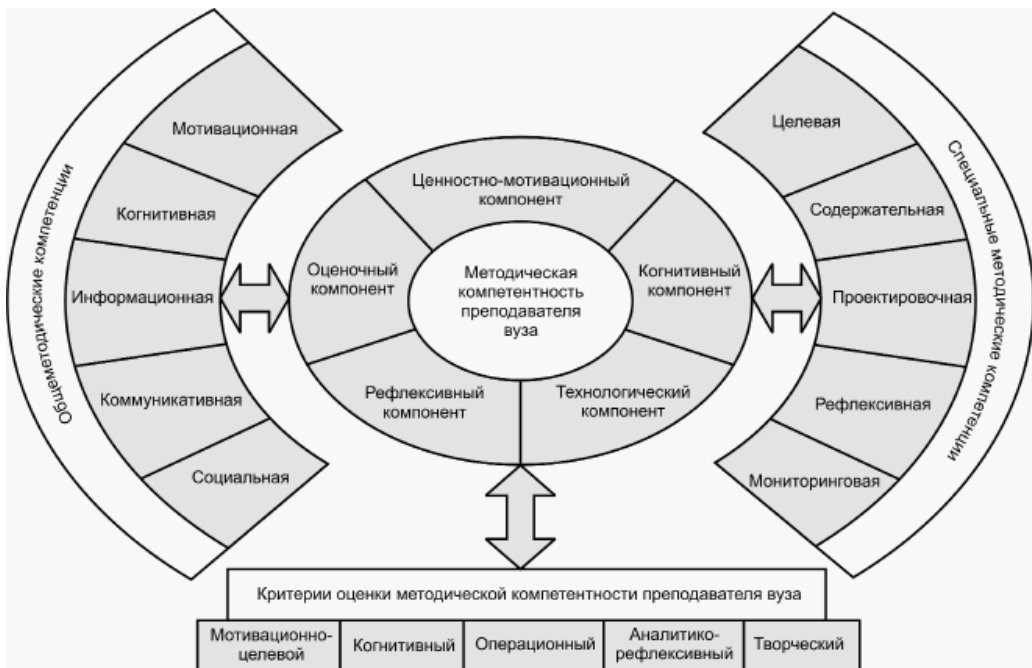


Рис. 2. Структура методической компетентности преподавателя вуза

технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. Личностный смысл методической компетентности предполагает наличие у преподавателей высокой активности, инициативности, способностей к самоанализу, самооценке, самоконтролю и самодиагностике, умения самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную педагогическую деятельность; наличие высокой методической и методологической культуры. В результате анализа научной литературы и путем сопоставления структур и специфики методической компетенции разных специалистов выделяем в структуре методической компетенции преподавателя высшей школы следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный.

Соответственно компетенциям определяются критерии оценки методической компетентности: 1) мотивационно-целевой критерий (готовность и интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, осознание ценности методических знаний, удовлетворенность методической деятельностью); 2) когнитивный критерий (наличие методических знаний, умений и навыков, применение их в новых условиях, умения классифицировать и систематизировать методические явления, выделять методические проблемы, анализировать и решать их, усваивать передовой опыта в области методики, владеть активными методами и формами воспитательной деятельности и практического участия в ней); 3) операционный критерий (овладение методическими умениями, применение на практике новых методик, педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества); 4) аналитико-рефлексивный критерий (овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка); 5) творческий критерий (осознание наличия творческих способностей, творческая активность в методической деятельности; создание авторских методик)(рис.2).

Проблема формирования методической компетентности преподавателя высшей школы требует дополнительного изучения. В настоящее время исследователи в области профессиональной педагогики настаивают на профессиональном самосовершенствовании преподавателя вуза, развитии у него критически-рефлексивного стиля мышления, умений профессионального самоопределения, самооценки, самокоррекции, на выработке собственных педагогических приемов, что предполагает методическую компетентность.

Методическое обеспечение (учебники, учебные пособия, учебно-методическая документация) и методическое сопровождение (методически грамотно разработанные учебные планы и программы) учебного процесса, их качество обусловлено методической компетентностью преподавателя, осуществляющего педагогическую деятельность в условиях реформирова-

15. **Сластенин, В. А.** Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
16. **Сластенин, В. А., Мищенко А. И.** Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. – М.: Логос, 2000. – 422 с.
17. **Соловова, Е. Н.** Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 432 с.
18. **Зубков, А. Л.** Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
19. **Ковалева, И. Ю.** Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2007. – 20 с.
20. **Малеев, В. В.** Методическая подготовка учителя информатики и методический дуализм профессионально-педагогического образования // Вестник Московского городского педагогического университета – 2006. № 2 (7). – С. 126–128.
21. **Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

УДК 378.147

Е. М. Зарубина

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СТАНДАРТИЗАЦИИ И СЕРТИФИКАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА

В современной России в условиях ужесточения рыночной конкуренции развитие предприятий непосредственно зависит от их конкурентоспособности, т. е. умения персонала обеспечить эффективность деятельности, способности использования в производстве высоких технологий, развития наукоемких и ресурсосберегающих производств и внедрения современных методов управления.

Конкурентоспособность предприятия обеспечивается усилиями грамотных и инициативных руководителей, поэтому работодатели предъявляют к выпускникам вузов повышенные требования, в частности, от специалистов по стандартизации и сертификации на предприятиях ожидают способности видеть бизнес своей организации в целом, понимания политику своей организации, умения интегрировать свои функции в реализацию поставленных организацией задач, умения прогнозировать грядущие события и ситуации, планировать ассортимент производимой фирмой продукции (услуг), навы-

и традиционной деятельностью преподавателя высшей школы, разрешению которого будет способствовать методическая компетентность преподавателя, стимулирующая к нововведениям.

Методическая компетентность как интегративная характеристика личности преподавателя системно образует в своей структуре методическую готовность, методическое мышление, методическую культуру, методическое творчество. Одной из главных целей функционирования системы методической работы в вузе является выявление и устранение несоответствия между существующим и требуемым уровнем методической компетентности преподавателей вуза, непрерывное формирование ее необходимого уровня.

Библиографический список

1. **Попков, В. А., Коржув А. В.** Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект, 2004. – 428 с.
2. **Кочарян, Т. Э.** Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 21 с.
3. **Скок, Г. Б.** Концептуальный подход и методические материалы для анализа, оценки и самокоррекции педагогической деятельности преподавателя на этапе подготовки к аттестации. – Новосибирск: НЭТИ, 1991 – 20 с.
4. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование. Словарь. – М. : Новь, 1999. – 156 с.
5. **Эрганова, Н. Е.** Основы методики профессионального обучения: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999, – 149 с.
6. **Руднева, Т. И.** Педагогика профессионализма. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 218 с.
7. **Тимакина, О. А.** Совершенствование методического мастерства преподавателя в условиях информационной методической среды: Дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 2004, – 137 с.
8. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.
9. **Коменский, Я. А.** Избранное / Пер. с чеш.: Сост., авт. предил. И. Д. Чесель. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
10. **Немова, Н. В.** Модель и условия демократического управления школой // Народное образование. – 2000. – № 7. – С.84–96.
11. **Профессия – учитель: (Беседы с молодыми учителями) / В. Г. в.Г. Онушкин, С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулютн и др.; Под ред. В. Г. Онушкина и др.; АПН СССР, НИИ общ. Образование взрослых. – ММ.: Педагогика, 1987. – 193 с.**
12. **Нестеренко, В. М.** Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов. – Самара: СамГТУ, 2000. – 77 с.
13. **Грешунский, Б. С.** Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – С. 69.
14. **Адольф, В. А.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.

Обучение направлено на развитие прежде всего интеллектуальной сферы личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности в ситуации регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана. «Воспитание – это деятельность, направленная на совершенствование прежде всего эмоционально-волевой сферы личности, на формирование отношений воспитанников к окружающим их людям, предметам и явлениям [2, с. 45].

Европейский стандарт личности, утвержденный ЮНЕСКО, включает пять ключевых компетенций [3, с. 3].

1. политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

2. компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (межкультурные компетенции);

3. компетенции, предполагающие владение устным и письменным общением, владение несколькими языками;

4. компетенции, связанные с возникновением общества информации, предполагающие владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе;

5. компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни (Совет Европы, симпозиум, 27–30 марта, 1996 г.).

Изменение педагогической концепции и интеграция России в систему мировой экономики вызвало необходимость реформы системы профессионального образования. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. основной целью профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Реформа образования в России, осуществляемая в настоящее время, требует осознания всеми заинтересованными сторонами системы «студент-работодатель-общество», необходимости смены образовательной парадигмы.

Основной тезис «новой образовательной парадигмы» созвучен идее социально-экономической программы А. Смита, который относил к главному

ков поиска управленческих решений, оценки эффективности предлагаемых решений возникающих проблем, умения создавать команду, мотивировать персонал на эффективную для организации работу и многое другое. То есть требуются не только профессионализм, но и активность и творчество. «Непременным условием формирования творчески активной и социально зрелой личности является мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности» [1, с 141].

Поскольку научить всему в рамках учебной программы практически невозможно, на первый план выходит главное требование к специалисту – умение, готовность и способность к самообразованию как в рамках образовательного процесса в вузе, так и в послевузовский период профессионального становления.

Интегрирование России в мировую экономическую систему и бурное развитие ряда отраслей вызывает потребность в подготовке специалистов новых, ранее не востребованных специальностей. В частности, Магнитогорский технический университет с 1999 г. начал подготовку на технологическом факультете инженеров специальностей «Стандартизация и сертификация» в металлургии (шифр специальности в рамках вуза «ТС») и в автосервисе («ТСА»). При подготовке учебных рабочих программ, учебно-методических комплексов и методического обеспечения процесса изучения управленческих дисциплин («Менеджмент», «Маркетинг», «Экономика и эффективность деятельности предприятий») нами использовались методы педагогического проектирования.

При подготовке специалистов образовательное учреждение должно учитывать непрерывный рост требований общества и, в частности, работодателей к будущему специалисту.

Современная педагогическая концепция, имеющая гуманистический характер, предполагает понимание обучения как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. В соответствии с современной концепцией главная цель образования и воспитания определяется как реализация и самореализация заложенного в человеке личностного потенциала. В докладе ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию для XXI в. педагогический процесс в содержательном отношении представлен как комплексное решение основополагающих задач образования: научить жить вместе, научить получать знания, научить работать, научить жить. Основной путь получения образования – обучение и воспитание. В Законе РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3261-1 под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

петенции. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук.

Н. Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, трактует компетенции как обобщенные и глубокие сформированные качества личности, способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки, совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, способность действовать и выживать в данных условиях. К этому перечню А. В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

В. А. Болотов, В. В. Сериков считают, что природа компетентности, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, причем не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Многие годы при описании модели деятельности специалиста и соответствующей ей модели выпускника употреблялись в основном глаголы «умеет», «владеет» и «знает». Использовались также «имеет навык», «способен», «готов» и др. Однако в последнее время все чаще в подобных описаниях встречается рассмотренный нами выше термин «компетентность», несмотря на то, что не существует общепринятой однозначной трактовки этого термина. В отечественной педагогической науке начиная с конца 1980-х появляются работы, в которых результаты процесса обучения и воспитания рассматриваются именно с позиций компетентности (труды Л. А. Петровской, Н. И. Кузьминой, А. К. Марковой).

И. А. Зимняя рассматривает вопросы трактовки ключевых компетенций в общем контексте их формирования в образовательном процессе, а также описывает состав и внутреннюю структуру, выделяя 10 видов основных компетенций. [4]. И. А. Зимней предложена модель единой, целостной социально-профессиональной компетентности, включающей четыре блока: интеллектуально обеспечивающий, личностный, социальный и профессиональный. [5].

Согласно современным воззрениям, понятие «компетенция»/«компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

В документах европейского образовательного сообщества, компетенция определена следующим образом: «компетенция [competencies] есть интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Уровень самостоятельности лежит в основе каждого уровня компетенции и

условию эффективных производственных отношений «навыки цивилизованного общения», а не абстрактные знания. Первой проблемой является изменение «идеологических» установок организации системы обучения, т. е. определение основного элемента – цели обучения в образовательном учреждении не как усвоение передаваемых преподавателем знаний, которые неизбежно в достаточно короткие сроки устаревают благодаря развитию научно-технического прогресса, а формирование разного рода компетенций. Вторая проблема, являющаяся одновременно и решением первой, разработка отлаженной, эффективной системы мониторинга (т. е., контроля, прогнозирования и своевременного корректирования принятием адекватных педагогических решений) компетентностных характеристик выпускаемых специалистов.

Для решения проблем нам представляется целесообразным использование принципов, изложенных в концепции контекстного обучения А. А. Вербицким [9].

Современный рынок труда все в большей степени предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников. Особенно эта тенденция проявляется в тех областях профессиональной деятельности, в которых текущая деловая практика требует постоянного, буквально каждодневного отслеживания изменений во внешней и внутренней среде. Действующая в настоящее время в нашей стране образовательная модель содержит методологическую несовместимость целей образовательных стандартов и программ. Образовательные стандарты формируются при использовании квалификационного подхода, а создаваемые в рамках вуза учебные программы предполагают ориентацию на компетентностный подход. Т. е. учебная рабочая программа направлена на усвоение студентами некоторого объема информации в виде теоретических концепций и практических методик, позволяющими выпускникам вуза осуществлять свою профессиональную деятельность в избранной области. Цель преподавания управленческих дисциплин при подготовке специалистов стандартизации и сертификации, носит на наш взгляд, триединый характер: в профессиональной деятельности – профессиональная компетентность; в общественной жизни – успешная социализация личности; в личностной сфере – самоопределение, осознание собственной самооценки, проявления активности, творчества.

В исследованиях российских ученых проблема формирования профессиональных компетенций обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, Д. С. Цодикова), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской). Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

В российских психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы ком-

1. *использование системного, технологического и контекстного подходов при проектировании процесса преподавания управленческих дисциплин;*
2. *актуализация потребности у студентов технического ВУЗа самообразовательной рефлексивной деятельности в процессе изучения управленческих дисциплин;*
3. *использование возможностей интерактивного обучения для формирования субъективного опыта будущих специалистов, способствующего их активному включению в процесс освоения управленческих дисциплин;*
4. *использование приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования в процессе обучения студентов технического вуза управленческим дисциплинам, которые ориентированы на ценностное отношение как к результату, так и к самому процессу изучения.*

Задачи оценки профессиональной компетенции в качестве оптимизации процесса преподавания управленческих дисциплин студентам специальностей стандартизации и сертификации как мы предполагаем оценивать при помощи мониторинга профессиональной компетенции с помощью деятельностного подхода [6].

В ходе исследования на основе анализа литературы по проблеме были установлены сущностные признаки профессиональной компетентности: уровень (диапазон) общей эрудиции, широта и глубина усвоения знаний, необходимых выпускнику технического вуза специальности стандартизации и сертификации, уровень специальных (профессиональных) умений, необходимых для решения типичных или нестандартных задач управления эффективностью деятельности предприятия и его подразделений в выбранной отрасли, а также уровень развития профессионально значимых ориентаций специалиста.

Ценностно-целевая ориентация профессиональной подготовки в техническом вузе в условиях развивающейся рыночной экономики заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые выступают как непосредственные показатели профессионального развития студента специальности стандартизации и сертификации.

В современных условиях формирование профессиональной компетентности специалиста в условиях технического вуза является одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной подготовки и обусловлено синтезом профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент).

Результаты разработки критериев и показателей профессиональной компетентности выпускника специальности стандартизация и сертификация с использованием деятельностного подхода [7] к определению профессиональной компетентности с целью оптимизации преподавания управленческих дисциплин в техническом вузе представлен в табл. 1.

определяет границу между ними. Это означает, что инженер обладает компетенцией в определенной сфере своей профессиональной деятельности, если он не просто умеет что-либо делать, но и отдает себе при этом отчет в нравственности своих действий, учитывает их возможные социальные, экологические и другие последствия. В действующих ГОС ВПО имеются соответствующие записи, определяющие критерии профессиональной компетенции, но, как правило, отдельные элементы компетенций мотивация, знания, умения, – во-первых, не сгруппированы в компетенции определенного вида, а во-вторых, приводятся изолированно друг от друга и установить связь между умениями, соответствующими знаниями, ценностными ориентациями не всегда удастся. Иногда указанные в ГОСе требования к знаниям не соотносятся ни с каким умением и, наоборот, умение решать ту или иную задачу деятельности не имеет адекватного ответа в массиве требований к знаниям. В то же время преимущества компетентностного подхода, по сравнению с традиционным представлением желаемого образа специалиста через множество отдельных характеристик его знаний, умений, навыков, ценностных ориентации определяются, в первую очередь, их обобщенностью, что позволяет формировать модель специалиста более отстраненной от конкретных дисциплин и объектов труда. Это важно как для повышения академической мобильности студентов в процессе их образования, так и для расширения их мобильности на рынке труда.

Таким образом, нам представляется верным, что *компетентность выпускника технического вуза специальности стандартизация и сертификация определяется совокупностью показателей профессионально значимых качеств личности и собственно профессиональной компетентности*. В качестве показателей профессиональной компетенции специалиста выступают во-первых, универсальные знания широкого спектра использования, включающих основы современного научного знания, принципы и закономерности производств выбранной отрасли (т. н. гносеологический компонент); во-вторых, ценностные отношения как к самому процессу обучения, так и к его результату (ценностно-смысловой компонент); и, в-третьих, и специальные умения, носящие действенный, практико-ориентированный характер (деятельностный компонент). Приобретение, преобразование и использование знаний выпускником в процессе обучения специальности предполагает активную познавательную деятельность, а поэтому в ценностно-смысловой компонент структуры показателей компетентности необходимо включить также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Успешное формирование профессиональной компетенции выпускника технического вуза достигается профессионально-ориентированными аспектами воспитательной работы в процессе преподавания управленческих дисциплин, а именно при осуществлении следующего **комплекса педагогических условий:**

Таблица 1.

Критерии и показатели профессиональной компетентности выпускника специальности стандартизация и сертификация

Критерии	Показатели	Инструментарий
Ценностно-смысловой	-ценностное отношение к профессии; -ценностное отношение: к событиям, к людям, к процессу обучения, к изучаемым управленческим дисциплинам, к себе - готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.	-тестирование; - опрос (анкетирование; беседа); -эксперимент.
Гносеологический	- знание теоретических и методологических основ выбранной специальности, современных требований к специалисту; - знание современных информационных технологий, используемых в современных условиях выбранной отрасли; - знание законодательства и нормативных документов; широта и глубина дополнительных знаний.	- тестирование; - анкетирование; -изучение и обобщение опыта; - наблюдение.
Деятельностный	- потребность в самообразовательной рефлексивной деятельности; - оценочные, аналитические, проективные, конструктивные навыки, развитые креативные способности, коммуникативные и информационные умения	- изучение профессиональной успешности выпускников, исследовательские работы студентов; -проектные работы студентов; -анкетирование, беседа.

В связи с необходимостью определения уровней сформированности профессиональной компетентности выпускника технического вуза специальности стандартизация и сертификация нами для мониторинга динамики развития компетентности разработаны уровни критериев профессиональной компетентности специалиста (табл.2).

Таблица 2

Уровни проявления критериев профессиональной компетентности специалиста		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	2	3
<i>Ценностно-смысловой (личностный) компонент</i>		
<u>Показатели:</u> 1-ценностное отношение к профессии; 2. ценностное отношение: к событиям, к людям, к процессу обучения, к изучению управленческих дисциплин, к себе; 3. готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.		

1	2	3
Ценностное отношение к профессии ярко выражено; осознает значимость проявления собственной личности как профессионала, а также значимость других людей и происходящих событий; в высокой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.	Ценностное отношение к профессии выражено не достаточно; интерес к проявлению собственной личности как профессионала, а также к другим людям и событиям носит непостоянный характер; в средней степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.	Ценностное отношение к профессии выражено слабо или не выражено совсем; интерес к собственной личности как профессионалу, а также к другим людям и к событиям выражен слабо; в низкой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.
<p><i>Гносеологич. аспект компетенции</i></p> <p>Показатели:</p> <p>1. знание теоретических и методологических основ выбранной специальности, современных требований к специалисту;</p> <p>2. знание современных информационных технологий, используемых в современных условиях выбранной отрасли;</p> <p>3. знание законодательства и нормативных документов; широта и глубина дополнительных знаний.</p>		
Обладает знаниями теоретических и методологических основ профессии в полном объеме; осведомлен о современных требованиях к специалисту; владеет навыками использования современных информационных технологий в профессии; владеет знаниями нормативных требований действующего законодательства, проявляет ярко выраженную потребность в постоянном пополнении знаний.	Обладает не в полном объеме знаниями теоретических и методологических основ профессии; недостаточно осведомлен о современных требованиях к специалисту; недостаточно владеет навыками использования современных информационных технологий в профессии; слабо владеет знаниями нормативных требований действующего законодательства, не всегда проявляет потребность в постоянном пополнении знаний.	В малой степени обладает знаниями теоретических и методологических основ профессии; слабо осведомлен о современных требованиях к специалисту; не владеет навыками использования современных информационных технологий в профессии; не владеет знаниями нормативных требований действующего законодательства, не проявляет потребность в постоянном пополнении знаний.
<p><i>Деятельностный аспект компетенции</i></p> <p>Показатели:</p> <p>1. потребность самообразовательной рефлексивной деятельности;</p> <p>2. оценочные, аналитические, проектировочные, конструктивные навыки, креативные способности;</p> <p>3. коммуникативные и информационные умения.</p>		
Осознает значимость самообразовательной рефлексивной деятельности, демонстрирует оценочные, аналитические, проектировочные, и конструктивные навыки, хорошо развитые креативные способности; владеет ком-	Недостаточно осознает значимость самообразовательной рефлексивной деятельности, не всегда демонстрирует аналитические, проектировочные, и конструктивные навыки, коммуникативные и информационные умения;	Не осознает значимость самообразовательной рефлексивной деятельности, не демонстрирует аналитические, проектировочные, и конструктивные навыки, коммуникативные и информационные умения, крайне слабо развиты креативные способности;

1	2	3
коммуникативными и информационными умениями, выражена потребность в постоянном совершенствовании	слабо развиты креативные способности; не достаточно выражена потребность в совершенствовании.	отсутствует потребность в профессиональном совершенствовании.

Библиографический список

1. **Алексеева, М. И.** Мотивация учения студентов и и удовлетворенность выбором вуза // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – М.: – 1986. – 250 с.
2. **Беспалько, В. П., Татур Ю. Г.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод.пособие. – М.; Высшая школа, 1989. – 141 с.
3. **Антонова, С. Г.** Специфика учебников по профилирующим дисциплинам в системе многоуровневого образования // Межведомственный сб. научных трудов . Вып. 3. – М., 1999.
4. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: Учеб.пособие. – М.: Логос, 1999.
5. **Зимняя, И. А.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций» книга 2.М. Уфа: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 10–19.
6. **Рогов, Е. И.** Личность в педагогической деятельности. Учеб.-метод. пособие. Ростов на Дону. 1994.
7. <http://orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm> Доклад «О деятельности института по повышению профессиональной компетенции педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования» подготовлен проектной группой под рук. Э. Р. Саитбаевой.
8. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация процесса обучения (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – Киев: Рад. школа, 1984. – 312 с.
9. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.

В. В. Эрюков

РОЛЬ И МЕСТО ДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Несмотря на многообразие вариантов определения понятия умения, представленных в различных публикациях, в них можно выделить четыре момента, которые отмечаются большинством авторов: содержательный, функциональный, личностный и деятельностный:

1) все авторы акцентируют внимание на роли знаний как необходимой предпосылки функционирования умений. Благодаря опоре на знания действия носят целенаправленный и сознательный характер: субъект деятельности отдает себе отчет о задаче действия, способе и условиях его выполнения – содержательная характеристика;

2) умения рассматриваются как одна из составляющих способностей и включаются в их структуру – функциональная характеристика [11];

3) следующей точкой соприкосновения различных позиций является взгляд на умение как интегральную личностную характеристику, включающую в свое содержание наряду со знаниями и особенности функционирования познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности [17, 20];

4) четвертый момент, объединяющий взгляды авторов на сущность умения, заключается в выделении в качестве существенного признака уровня владения системой действий [9, 19]. Е. П. Ильин [9] определяет умение как «практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности» – деятельностная характеристика.

Обобщая вышеприведенные подходы к выделению характеристик умения, раскрывающие его качественную специфику с различных сторон: отношения к знаниям, способностям, личности и деятельности, можно отметить, что сущность умений определяется в психолого-педагогической литературе как обусловленный знаниями и личностными свойствами субъекта деятельности уровень владения способами действий или деятельности в целом. Понятие «умение» соотносится в литературе как с владением отдельными действиями, так и деятельностью в целом [9; 17; 19; 20]. Отождествляя умение со «способностью к деятельности в целом», К. К. Платонов подчеркивает, что «умение – это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением» [20, с. 87].

Поскольку деятельность как система состоит из отдельных действий и операций [15], то умение выполнять деятельность включает в свое содержание ряд иерархически соподчиненных умений выполнять входящие

деятельности.

Степень продуктивности умений существенно зависит от степени их обобщенности [17; 19; 20; 22]. Обобщенность как характеристика умения проявляется в мере выделения существенных признаков действия из общего ряда свойств, присущих ему, в видении человеком в отдельном конкретном действии общего принципа решения задач данного класса. Обобщенность придает умениям гибкость и вариативность в смысле приспособленности к изменяющимся условиям деятельности [3], создает возможности для широкого переноса и творческого применения в различных ситуациях. И. Я. Лернер [16] различает три последовательно возрастающих уровня обобщенности. Это умения выполнять действие на основе знаний: 1) правил, точно указывающих порядок действий по операциям; 2) обобщенной схемы, которая указывает последовательность действий без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая; 3) указывающих направление деятельности, но не обозначающих способы деятельности, т. е. конкретные действия и операции.

Значение обобщенности для творческого осуществления педагогической деятельности отмечается Н. В. Кузьминой [12]. Автор на основе степени обобщенности предлагает различать 5 уровней развития педагогических умений:

1) первоначальное умение – человек знает содержание данного вида деятельности и может воспроизвести более или менее четко предложенную ему определенную последовательность действий при незначительной помощи наставника;

2) низкий уровень – человек в аналогичной ситуации самостоятельно выполняет известную ему последовательность необходимых действий, но «скован» ею, перенос отсутствует;

3) средний уровень – человек в аналогичной ситуации свободно варьирует известные ему действия, но с трудом переносит их на другие виды работ;

4) высокий уровень – человек при значительных усилиях осуществляет самостоятельный выбор необходимых действий в различных ситуациях, наблюдается наличие переноса внутри некоторой ограниченной области деятельности;

5) совершенное умение – человек свободно владеет различными системами действий, наблюдается широкий перенос их на другие виды деятельности без особого труда.

А. М. Новиков [19] подчеркивает, что чем выше уровень умения в плане иерархии, тем более высоких уровней обобщения требует его формирование, тем больше выражены элементы творчества.

Одной из проблем, значимых для определения целей и содержания профессиональной подготовки, является вопрос о соотношении умения и навыков.

Материалы психологических исследований показывают, что различие между умением и навыком проходит по вектору «продуктивное – репродуктивное». В частности, А. Н. Леонтьев [15] относит умение к эвристическим действиям, которые образуют продуктивную деятельность, связанную с

в содержание данной деятельности действия и операции. Иерархическая со-подчиненность деятельности, действий и операций является основанием для иерархии умений. Иерархическая соподчиненность умений проявляется в том, что умения, относящиеся к нижнему уровню, входят составной частью в умения высшего порядка.

Учитывая многоуровневость умений, В. Т. Чичикин [23] предлагает рассматривать их как на уровне системы действий, так и на уровне системы отдельных видов деятельности. Известно, что деятельность осуществляется посредством системы отдельных действий, которые в свою очередь также системно организованы и состоят из совокупности операций [15]. Если успешность деятельности свидетельствует о степени профессиональной готовности субъекта деятельности, то успешность отдельных действий и операций свидетельствует об уровне владения действием, т. е. умении действовать. Поэтому умение рассматривается нами как уровень готовности человека к выполнению отдельных предметных действий в структуре целостной деятельности. Если действие является структурной единицей целостной деятельности, то умение представляет структурную единицу целостной готовности к деятельности. Понятие «умение» рассматривается в литературе в двух взаимосвязанных аспектах: по отношению к действию и по отношению к действующей личности. С одной стороны, Н. А. Бернштейн [2] утверждает, что действия не хранятся в кладовой памяти, чтобы извлекаться при необходимости для решения тех или иных задач, в памяти хранится лишь программа действия, знание того, как его построить. Действие каждый раз строится заново, с привлечением имеющихся знаний и способностей. Поэтому умение существует в виде потенциальной готовности субъекта к реализации усвоенного человеком способа построения действия в соответствии с целью и конкретными условиями. С другой стороны, умение актуализируется в виде реально осуществленного конкретного действия, в котором отражаются вовлеченные в его построение «сущностные силы» субъекта деятельности.

Эти формы существования умения соотносятся как общее и единичное. В потенциальном виде умение характеризуется обобщенностью, в том смысле, что оно может быть актуализировано и успешно применено для решения целого класса одинаковых задач, в осуществляемом действии умение проявляется как конкретное и единичное. Эта двойственность находит свое отражение в отмеченных нами выше подходах к определению его сущности, когда одними авторами умение рассматривается как качественная характеристика субъекта деятельности [9; 19], другими – как качественная характеристика совершаемого человеком действия [3; 23].

Эти подходы не исключают друг друга, поскольку отражают две диалектически взаимосвязанные стороны существования умения, а сама эта взаимосвязь представляет частный случай проявления единства сознания и

циональных компонентов, которым соответствуют гностические, проективные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения.

В диссертационной работе В. М. Корецкого [10] деятельность учителя физической культуры рассматривается на основе теории управления. Различение предметных действий с учетом их функций в системе управления является объективным основанием для выделения автором умений планирования, организации, регулирования, контроля и учета. Аналогичных взглядов придерживается и В. Т. Чичикин [23], систематизируя дидактические умения в соответствии с основными функциями обучающей деятельности. Автор выделяет 4 составляющих операционного компонента профессиональной готовности в сфере обучения двигательным действиям: планирование, организация, регулирование, контроль и соответствующие им 4 группы умений.

В ряде публикаций для классификации умений применяется основание «функции психики». Человек в этом случае рассматривается как субъект психической деятельности [5]. Выделяют базовые функции психики – познавательную и регулятивную, которые реализуются в любой деятельности. Вместе с тем, они сами выступают в роли деятельности и поэтому могут учитываться при систематизации умений.

Близкой по содержанию к вышеприведенной классификации является систематизация умения с учетом их роли и места в психологической структуре деятельности. Она содержит при процессуальном ее рассмотрении ориентировочный, исполнительный и контрольно-корректировочный компоненты [6]. Успешность функционирования этих компонентов предполагает наличие у субъекта деятельности адекватных им умений. Поскольку психологическая структура действия является инвариантной для всех сознательно регулируемых форм человеческой активности, то данные умения можно определить как базовые, необходимые и достаточные для качественного управления деятельностью в целом и ее структурными составляющими: отдельными действиями и операциями. Поэтому в большинстве имеющихся в психолого-педагогической литературе классификаций умения подразделяются на три группы, первая из которых характеризует качество ориентировки в целях, задачах, способах и условиях деятельности, вторая – качество реализации способа деятельности, третья – качество контроля и коррекции промежуточных и итоговых результатов деятельности [1; 10; 13; 18; 21; 23]. Утверждается, что они являются необходимыми и достаточными для характеристики содержания умений, и полноты проявления их функций. Благодаря единству этих умений готовность к осуществлению действия функционирует как целостная самоорганизующаяся система, в пределах которой каждое из этих умений имеет свое место и выполняет свою роль.

Завершая обзор материалов по проблеме классификации умений, можно заключить, что в этом направлении накоплен достаточно большой материал. Наблюдаемые различия между отдельными классификациями обусловлены разными подходами авторов к выделению системного основания. Эти

решением нетиповых теоретических и практических задач. К. К. Платонов [20] рассматривает умения как личностно обусловленные действия, обеспечивающие на основе имеющихся знаний и навыков творческое достижение цели в новых условиях. Е. А. Милерян [17] считает, что умение неразрывно связано с творческим мышлением, оно реализует способность успешно достигать цели деятельности в изменяющихся условиях.

Умение связано с выходом за пределы сложившихся стереотипов действия. Если действие, выполненное на уровне навыка, не содержит в себе ничего нового по отношению к субъективному опыту, являясь только его воспроизведением, то действия, выполняемые на уровне умения, отличаются элементами новизны. Когда человек сталкивается с новой для него ситуацией, неразрешимой с помощью привычных автоматизированных способов действия, то управление деятельностью и отдельными действиями переходит с репродуктивного на творческий уровень. Можно утверждать, что с ростом изменчивости структурных компонентов деятельности: целей, средств, условий, объекта, результатов – возрастает роль умений как более продуктивного уровня управления. Наряду с этим повышается и значение навыков, поскольку перевод управления стереотипными действиями на уровень автоматического регулирования освобождает сознание действующего субъекта для творческой деятельности.

Таким образом, можно заключить, что навык выступает как готовность к осуществлению операций, умение – как готовность к выполнению действия, профессиональная готовность – как готовность к выполнению целостной деятельности.

В структуре сложного предметного действия ряд операций может выполняться на уровне умения, часть на уровне навыка. Поскольку автоматизированные операции являются составными частями структуры целостного действия, выполняемого на уровне умения, то правомерно говорить, что умение и навык соотносятся как целое и часть. Навык выступает как автоматизированное умение, подчиненное в своем функционировании умению более высокого уровня.

Педагогическая деятельность характеризуется изменчивостью условий, динамичностью объекта, большим разнообразием средств, условий и отношений. Поэтому возможность автоматизации большинства педагогических действий практически исключается [7].

Раскрытие сущности умения является необходимым условием перехода к анализу содержания данного понятия. Из деятельностной природы умений следует вывод о том, что специфика профессиональной деятельности определяет содержание умений, а не наоборот.

Наиболее широко представлены психолого-педагогические исследования, которые отличает классификация умений в соответствии с функциональными компонентами педагогической деятельности [4; 8; 12; 21]. В частности, Н. В. Кузьмина [12] выделяет в составе педагогической деятельности 5 функ-

учителя к профессиональной творческой деятельности.

Обобщая материалы исследований о сущности и содержании дидактических умений, можно заключить, что *умение рассматривается как усвоенный знаниями и личностными свойствами субъекта деятельности уровень владения способами действий, как структурная единица готовности к целостной профессиональной деятельности*

В потенциальном виде умение характеризуется обобщенностью, в том смысле, что оно может быть актуализировано и успешно применено для решения целого класса одинаковых задач, в осуществленном действии умение проявляется как конкретное и единичное. Умения различаются по степени обобщенности. При этом, чем выше уровень обобщенности умений, тем выше их творческий потенциал.

С ростом изменчивости структурных компонентов деятельности: целей, средств, условий, объекта, результатов – возрастает роль умений, как более продуктивного уровня управления, но наряду с этим повышается и значение навыков, поскольку перевод управления стереотипными действиями на уровень автоматического регулирования освобождает сознание действующего субъекта для творчества. Понятия «профессиональная готовность», «умение» и «навык» отражают уровень владения деятельностью, действием и операцией. Навык можно рассматривать как готовность к осуществлению операций, умение – как готовность к выполнению действия, профессиональную готовность – как готовность к качественному выполнению целостной деятельности.

В психолого-педагогической литературе при классификации умений преимущественно используется деятельностный подход. С учетом функциональных компонентов деятельности выделяются гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения, с учетом функций управления – умения планирования, организации, регулирования и контроля, с учетом функций психики – познавательные и регулятивные (включая коммуникативные) умения. С учетом психологического содержания действия выделяются умения, относящиеся к его ориентировочной, исполнительной и контрольно-корректировочной частям. Наблюдаемые различия между отдельными классификациями отражают разные подходы к рассмотрению содержания умения. Раскрывая понятие «умение» с различных сторон, эти классификации дополняют друг друга, позволяют составить в совокупности целостное представление о содержании данного понятия.

Библиографический список

1. **Белокур, Н. Ф.** Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н. Ф. Белокур. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.
2. **Бернштейн, Н. А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности

различия отражают разные подходы к рассмотрению содержания умения – со стороны участия психических функции в управлении деятельностью, со стороны особенностей содержания деятельности, со стороны их роли и места отдельных действий в психологической структуре деятельности. Поэтому данные классификации нельзя рассматривать как противоречащие и взаимоисключающие друг друга. Более того, они, раскрывая содержание понятия «умение» с различных сторон, дополняют друг друга, позволяют составить в совокупности целостную картину умения, как характеристики готовности к деятельности.

Проблема классификации умений, обуславливающих готовность к творческой деятельности, относится к числу малоисследованных. В одной из ранних работ И. Я. Лернера [16] выделены приемы и способы, входящие в содержание любой творческой деятельности. К ним относятся: 1) самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; 2) видение новой проблемы в знакомой ситуации; 3) видение новой функции объекта; 4) самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности, нового; 5) видение структуры объекта; 6) видение альтернативы решения и его хода; 7) построение принципиально нового способа решения.

В диссертационном исследовании Н. М. Яковлевой [24, с. 153–154] представлена классификация умений с учетом содержания профессионально-творческой деятельности учителя – воспитателя. Автор выделяет следующие умения: «1) умения, соответствующие этапам профессионально-творческого процесса (умение видеть воспитательную проблему (задачу), умение осуществить поиск идеи решения, умение реализовать общую стратегию решения воспитательной проблемы (задачи); 2) умения применять методы исследования; 3) умения осуществлять рефлексию профессионально-творческой деятельности; 4) умение оформить результаты творческих достижений».

З. С. Левчук [14] выделяет умения: 1) определять цель; 2) выбирать средства достижения цели; 3) творчески использовать традиционные формы и методы работы; 4) прогнозировать результаты своей деятельности; 5) критически анализировать собственный педагогический опыт; 6) творчески подходить к педагогической деятельности.

Как видно из содержания приведенных классификаций, они выстроены без определения единого основания, в результате чего круг выделяемых авторами умений не отвечает требованиям необходимости и достаточности, а отдельные умения либо пересекаются по содержанию, либо, являясь умениями различной степени общности, находятся в отношениях вида и рода.

Большинство авторов, исследующих проблему систематизации умений учителя физической культуры, рассматривают умения без учета степени ее продуктивности [1; 10; 13; 18; 23 и др.]. В связи с этим актуальным является проблема систематизации умений, составляющих содержание готовности

Просвещение, 1969. – 230 с.

23. **Чичикин, В. Т.** Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования / В. Т. Чичикин: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 34 с.

24. **Яковлева, Н. М.** Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач / Н. М. Яковлева: Дис... д-ра пед наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

УДК 159.923.+159

А. А. Брыксин, С. Б. Нарзулаев

НЕОБХОДИМОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Одним из продуктивных путей преобразования современной школы, устранения противоречия между быстро растущим объемом знаний и возможностью их усвоения является интеграция.

Термин «интеграция» приобретает в нашем исследовании доминантный смысл. В прошлом реальную потребность множества явлений, тенденций, процессов во взаимной ориентированности, сочетании и слиянии отражали термины «взаимосвязь» и «взаимодействие». В философском словаре «интеграция» определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся систем – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и возникновению новой системы из ранее не связанных элементов» [5]. Интеграция – средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрирующихся компонентов. Она имеет смысл только при одном условии: она должна быть доведена до логического конца и стать либо теорией, либо личностным приобретением и т. д. [3].

Интеграция способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими комплексным знанием, системой универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир.

В последние десятилетие все настойчивее ведется поиск научной интеграции отраслей знаний и наук (М. Д. Ахундов, С. В. Благоцкий, М. В. Голубев,

/ Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

3. **Боген, М. М.** Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. – М.: ФиС, 1985. – 192 с.

4. **Виленский, М. Я.** Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – М.: Высшая школа, 1989. – 160 с.

5. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 321 с.

6. **Гальперин, П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения / П. Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1968. – 120 с.

7. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

8. **Иванова, Е. М.** Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 207 с.

9. **Ильин, Е. П.** Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.: ил.

10. **Корецкий, В. М.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин «специализация» / В. М. Корецкий: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 32 с.

11. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

12. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд - во ЛГУ, 1967. – 184 с.

13. **Куликов, М. А.** Спортивно-педагогическое совершенствование в системе профессиональной подготовки студентов к деятельности преподавателя-тренера по легкой атлетике / М. А. Куликов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1993. – 18 с.

14. **Левчук, З. С.** Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педагогического вуза / З. С. Левчук: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Минск, 1992.. – 21 с.

15. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

16. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

17. **Милерян, Е. А.** Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 301 с.

18. **Никулина, Е. В.** Целостность профессиональной деятельности как фактор интегрирования обучения будущих специалистов физической культуры и спорта (на материале обучения легкоатлетическим двигательным действиям) / Е. В. Никулина: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М.: 1996. – 21 с.

19. **Новиков, А. М.** Процесс и методы формирования трудовых умений: Профпедагогика / А. М. Новиков. – М.: Высшая школа, 1986. – 288 с., ил. 232

20. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

21. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 220 с.

22. **Чебышева, В. В.** Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М.:

держания профтехобразования как единой целостной системы», к которым она относит «единство социальных, экономических, педагогических, психологических, физиологических, научно-технических, общепрофессиональных, лингвистико-семиотических идей в построении системы содержания профессиональной подготовки», «взаимосвязь общенаучного, междисциплинарного и внутридисциплинарных уровней комплексирования содержания образования в соответствии с уровнем группировки профессий на единой инвариантной основе», «взаимопроникновение и взаимообусловленность социальных, педагогических, экономических, экономических, психологических, профессиональных функций в структурировании содержания профессиональной подготовки» [2].

Приведенные закономерности действуют на «общенаучном уровне интеграции». Помимо них, А. П. Беляева выделяет «дидактические закономерности» на уровне междисциплинарного синтеза, где они выступают в качестве «теоретической основы структуры и содержания отдельных циклов»: а) единство структурных элементов; б) функциональная зависимость содержания образования от целей и задач видов образования; в) единство содержательной и процессуальной сторон образования. Основополагающими закономерностями и одновременно принципами внутридисциплинарной интеграции объявляются: единство воспитания и обучения; логико-научная и профессиональная обусловленность содержания образования; взаимосвязь теоретического и практического обучения; преемственность знаний, умений и навыков; взаимовлияние общенаучных, политехнических и профессиональных знаний; выделение общей и дифференцированной частей содержания учебных предметов; комплексирование видов учебнопроизводственных заданий, работ с учетом групп профессий [2].

Л. Д. Федотова дает подробное описание «закономерностей дидактической системы интегрированного содержания начального профессионального образования: 1) Профессиональная обусловленность интеграции и дифференциации содержания начального профессионального образования. На основании данной закономерности создается возможность выделения «требований научно-технического прогресса к содержанию профессионального образования»: повышение культурного уровня молодого рабочего; постоянное умственное и физическое развитие в связи с тенденцией интеллектуализации труда; гуманизация содержания профессионального образования, возрастание роли социальных, экономических, психологических знаний в содержании учебных предметов; повышение профессиональной мобильности знаний, умений и навыков при овладении несколькими профессиями в целях обеспечения трудоустройства в условиях рынка труда и др. 2) Взаимосвязь содержания начального профессионального образования с формированием и развитием личности. Данная закономерность обеспечивается блочно-модульным подходом к структурированию содержания начального профессионального

Ю. И. Дик, Б. М. Кедров, Э. С. Маркарян, А. Н. Мягкова, В. С. Тюхтин и др.), которая рассматривается как единство, объединение в целое разрозненных частей, элементов или восстановление утраченного единства. Основные отличительные характеристики любой интеграционной модели – системность, комплексность, целостность, синтез и гармония [4].

Интеграция предполагает не только «наличие общих для различных областей научного знания проблем и целей исследования», но и «определенную систему познавательных средств» для решения и реализации данных проблем и целей [5]. Объединяющей категорией для всех наук – гуманитарных и естественных – является антропность, человекоцентричность знания и ценностей.

Вопросы интеграции различных предметов, и соответственно создание новых учебных курсов остаются предметом педагогического спора, так же, как и вопросы профессионально ориентированной подготовки учеников в школе по отношению к той или иной специальности.

Проблема выделения необходимости педагогической интеграции общего и профессионального образования относится к разряду перманентно актуальной. Об этом, в частности, свидетельствуют данные Б. С. Гершунского и И. П. Подласого [6,7].

Однако, несмотря на значительное внимание к ней со стороны исследователей, можно указать на существование двух крайних позиций. С одной стороны, имеет место точка зрения, необходимости всесторонней подготовки современных учеников, с другой, современная школа не должна выпускать именно профессионалов того или иного производства, эти задачи (подготовки специалистов) должны решать ПТУ и ВУЗы.

Обучение учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применимы», «любые единицы информации и способы деятельности становятся знаниями и умениями в зависимости от организованной их предъявителем степени опоры на уровень знаний и умений, уже достигнутый на момент предъявления нового содержания», «всякая совокупность объективно взаимосвязанной информации усваивается только в зависимости от того, изложит ли ее учитель в одной из свойственных ей систем, опираясь при этом на личный опыт учащихся. Известно, что любой ряд информации может быть связан внутри различными способами. Выбор способа зависит от учителя, но для правильного выбора он должен знать, какую связь учащиеся легко поймут».

Актуальные интегративно-педагогические закономерности – это закономерности, выделяемые в рамках интегративно-педагогических концепций. Так, А. П. Беляева выстраивает систему закономерностей «интеграции со-

мерностей (законов). В частности, это касается «первой закономерности педагогического процесса, реализующего воспитание в широком смысле». Путем ее простейшего преобразования (минимальной трансформации) мы рискуем сформулировать еще одну закономерность педагогической интеграции, обладающей поистине инвариантным характером: педагогическая интеграция (ее цель, задачи, содержание, формы и методы) обусловлена социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой. Но здесь нас подстерегает ощущение некоторой недостаточности. Ведь речь идет все-таки о педагогической интеграции, имеющей своим результатом развитие, становление и формирование человека. Это позволяет предположить возможность существования следующей закономерности: «Педагогическая интеграция, ее цель, задачи, содержание, формы и методы обусловлены потребностями становящегося, развивающегося и формирующегося человека как индивида и вида». Между двумя последними закономерностями нет фатального (антагонистического) противоречия: интегративноцелостное толкование человека позволяет аккумулировать в его существовании не только технику и орудия, выступающие соответственно в качестве «объективированного субъекта» и «органопроекций», но и всю совокупность социальных артефактов и реалий. Поэтому излишне старательное подчеркивание различий между человеком и обществом не имеет под собой достаточных объективных оснований, а скорей всего вызывается определенными субъективными или же идеологическими обстоятельствами. Тем более эта дилемма несостоятельна в ноосферную эпоху, когда происходит процесс антропогенизации биосферы и Космоса. В этих условиях узкотрактуемый личностный подход в педагогике не способен в полной мере выразить потребность «развития и становления «человека разумного».

Роль общей закономерности педагогической интеграции способно выполнять положение о корреляции интеграционных процессов, протекающих в области научного знания, техники, производства, общества в целом и интегративнопедагогических процессов. В качестве ее частного случая выступает корреляция между тенденцией интеграции научных знаний, а также науки, производства и развитием тенденции интеграции содержания образования. Соответственно: как межпредметные связи являются «дидактическим эквивалентом» межнаучных взаимодействий, так и интегративно-педагогические процессы представляют собой педагогический эквивалент интеграционных процессов, имеющих место в научной сфере, технике, производстве, обществе в целом.

Свою группу могут составить закономерности, выведенные на основе устойчивых зависимостей между внутренними составляющими интеграции. Например, исходя из того, что «сущность интеграции предстает как двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними», мы допускаем возможность наличия такой закономерности, как «един-

образования, введение социально-психологических характеристик личности – воли, интеллекта, мотивов поведения, профессиональной активности, физической и умственной природы человека. 3) Единство интеграции и дифференциации в содержании начального профессионального образования.

На уровне частных педагогических теорий и концепций имеют место случаи выведения закономерностей по аналогии с уже имеющимися в образовательной теории закономерностями. В частности, это относится к «закономерностям эффективного построения учебно-воспитательного процесса», которые строятся на основе закономерностей целостного педагогического процесса [1]. В свою очередь нами допускается возможность формулирования закономерностей эффективного построения интегрированного обучения: а) обусловленность задач и содержания интегрированного обучения потребностями общества; б) эффективность интегрированного обучения обеспечивается, если его содержание позволяет решать весь круг намеченных задач, если оно строго научно, систематично и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью; в) закономерная зависимость задач, содержания интегрированного обучения от реальных учебных возможностей учащихся и др.

В педагогике прямых указаний на наличие инвариантных интегративных закономерностей нами не обнаружено. Однако здесь имеется ряд положений, в том числе законов, касающихся ее в целом или, по крайней мере, ее основных частей – педагогического процесса и педагогической науки и несущих в себе достаточно сильный интегративный потенциал. Например, рассмотрим известное положение А. С. Макаренко: «Человек не воспитывается по частям». Как нам представляется, на его основе можно сформулировать закономерность (закон) педагогической интеграции. Исходя из того, что словесные формулировки законов и закономерностей «могут строиться с помощью различных логических схем типа: «Если... то...», «Чем... тем...»; «Тогда и только тогда... когда...», а также с помощью утвердительных суждений», то возможны следующие варианты озвучивания данной закономерности: «Если воспитание будет носить частичный характер, то оно будет дезинтегративным, а, следовательно, мало продуктивным»; «Чем больше в воспитательном процессе будет учитываться интегративноцелостная природа человека, тем продуктивней будут его результаты»; «Тогда и только тогда интегративное воспитание состоится, когда его предметом станет человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей и отношений, во всей совокупности своих актуальных, актуализируемых и потенциальных, в том числе «срабатывающих» и «формируемых» только при определенном педагогическом воздействии, способностей, возможностей, интересов, потребностей и желаний»; «Единство и взаимообусловленность всех направлений воспитания человека» и т. д.

Допустимо выделение инвариантных закономерностей педагогической интеграции на основе имеющихся классификаций педагогических законо-

Библиографический список

1. **Берулава, М. Н.** Гуманизация образования: проблемы и перспективы / М. Н. Берулава. – Бийск: Изд-во БПГУ, 1995. – 85 с.
2. **Гармаш, В. Ю.** Гуманизация и гуманитаризация в условиях совершенствования образовательной системы школы / В. Ю. Гармаш: Дис. ...канд.пед.наук. – М., 1996. – 149 с.
3. **Гумилев, Л. Н.** География этноса в исторический период / Л. Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1990. – 279 с.
4. **Иванова, С. В.** Педагогические условия гуманизации обучения учащихся / Автореф.дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПУ, 1998. – 17 с.
5. **Маркарян, Э. С.** Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
6. **Перспективы** развития системы непрерывного образования / Ред. Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
7. **Подласый, И. П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. В 2-х кн. И. П. Подласый / – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 225 с.

УДК 37.0+371

И. В. Храпченкова, В. Г. Храпченков

О СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование влияет не только на экономику, но и на формирование личности, а в рамках общества – на систему общественных отношений, что, в конечном счете, приводит к изменению традиций, обычаев и культурных ценностей. В свою очередь, социально-экономические, материально-технические и историко-культурные условия жизни общества обуславливают цели, содержание, структуру, типологию и приоритеты развития воспитательно-образовательного процесса. Таким образом, система образования как социальная модель всегда отражает внутреннюю структуру и облик общества, его национальные особенности, историко-культурное достояние и традиции. Цели современного образования учитывают необходимость предельно полного развития тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу для включения ее в социально активную деятельность, обеспечения возможностей эффективного самообразования за пределами институционализированных систем.

Современная стратегия развития любого государства направлена на до-

ство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации при осуществлении педагогической интеграции». При этом универсализация связана с расширением профильной компетенции интегрируемых частей, а гармонизация – увеличением степени согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей. В рассматриваемую группу могут также войти закономерности, являющиеся производными от конституирующих характеристик интеграции как общенаучной и педагогической категории: «единство и взаимообусловленность интеграционных и дезинтеграционных процессов в ходе осуществления педагогической интеграции», «единство и взаимообусловленность процессуальных и результирующих составляющих педагогической интеграции», «единство и взаимообусловленность частей и целого при осуществлении педагогической интеграции» и др.

Таким образом, основываясь на имеющемся научно-исследовательском опыте выделения структурно-содержательных характеристик педагогических закономерностей и законов, мы пришли к выводу о существовании трех схем структурирования и выделения закономерностей педагогической интеграции:

- а) учет масштаба охвата ими интегративно-педагогических явлений (общие, частные, конкретные интегративно-педагогические закономерности);
- б) учет степени актуализируемости в них интегративного начала (потенциальные, актуализируемые, актуальные интегративно-педагогические закономерности);
- в) по аналогии с уже имеющимися педагогическими закономерностями.

Приведенные схемы включают в себя сильную технологическую компоненту. В первую очередь, это касается последней из них. Примененный метод аналогий может найти широкое применение в ходе дальнейшей работы по структурированию и выделению интегративно-педагогических закономерностей. В целом же можно говорить о наличии «плавающей» структуры интегративно-педагогических закономерностей, допускающей в принципе построение различных моделей их структуризации в зависимости от конкретных условий и целей их осуществления педагогической интеграции.

Итак, идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции современной школы чрезвычайно плодотворны. Они отражают сегодняшние тенденции развития фундаментальных и гуманитарных наук, философской основой сближение и взаимодействие которых является синергетика. В педагогической теории и практике происходит объединение, взаимодействие, взаимопроникновение различных школьных курсов, создание интегрированных программ, разработка разных типов интегрированных уроков. Этот процесс характерен для всех предметов, но в первую очередь для уроков литературы, искусства слова, которое может по-настоящему реализовать свой огромный эстетический и нравственно-философский потенциал воздействие на сознание реципиента только в содружестве с другими искусствами, другими гуманитарными предметами.

тирующих комплексное решение образовательных задач, на региональном, национальном и мировом уровнях. Усиление мировых интеграционных процессов актуализирует вопросы подготовки человека к жизни в поликультурной и многонациональной среде. Интернационализация мирохозяйственной жизни – устойчивая тенденция современности, которая выводит интересы и деятельность человека далеко за пределы своей страны.

Таким образом, глубокие изменения, происходящие в общественной структуре, в отношениях индивид – общество, в динамичных демографических, урбанистических, миграционных и других процессах обуславливают необходимость совершенствования образования.

Повышение эффективности образования возможно двумя путями: экстенсивным – за счет роста численности учебных заведений и интенсивным – за счет повышения производительности труда учащихся и учителей, на основе применения новейших технологий, средств и методов обучения. Экстенсивный путь развития школы в основном исчерпал себя в большинстве государств мира в первой половине XX века, в процессе реализации идеи всеобщности образования. Второй путь в современных условиях представляется основополагающим.

Усиление гуманистической направленности обучения и воспитания нашло свое отражение в формировании нового педагогического сознания основанного на идее развития познавательной и творческой активности учащихся. Соответственно изменяются представления о процессе формирования человека, приоритетах его личностных качеств, жизненных установок и ценностей, характеризующие новый этап в развитии человеческого общества.

Анализируя предпосылки возникновения инновационных изменений в образовании России необходимо обратиться к опыту, накопленному в период существования единого образовательного пространства в рамках СССР. Советская система образования, существовавшая на протяжении десятилетий, сочетала в себе и негативные, и позитивные стороны. В исторически короткие сроки была ликвидирована неграмотность, создана система народного образования, включающая дошкольные учреждения, общеобразовательные школы и профессионально-технические училища, техникумы и вузы. Осуществлены начальный и семилетний всеобуч, обеспечена доступность среднего и высшего образования в сочетании с широкой системой социальных льгот.

Наряду с положительными явлениями, советской системе образования были присущи и недостатки: излишняя идеологизация; декларативность законодательных актов; консервативность и формализм образовательного процесса и другие. Изоляция от мировой образовательной практики, однотипность, пренебрежение этнокультурными традициями привели к утрате передовых позиций и нарастанию негативных тенденций, что стало основной причиной глубокого кризиса советской образовательной системы. Негативные явления в развитии образования усугублялись двумя обстоятельствами. С одной стороны состоянием учебно-материальной базы, кадрового потен-

стижение качества образования, отвечающего требованиям XXI века. Решение этой кардинальной задачи неразрывно связано с процессом разрушения отживших стереотипов и становления новой педагогической системы. Образовательная система каждого государства строится с учетом сложившихся культурных традиций и экономических возможностей, однако, следует выделить следующие общие направления развития мировой образовательной системы на современном этапе: демократизация, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация, информатизация и интеграция.

Демократизация системы образования предполагает такое построение управления учебным процессом, которое ориентируется на реализацию прав личности, приобщение ее к общечеловеческим ценностям, на формирование взаимопонимания между народами, уважение чужих взглядов.

Гуманизация образования рассматривается как философская и социально-политическая доктрина, провозглашающая благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Согласно ей, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Идея гуманизации распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает. Мировое общественное сознание на всех уровнях, включая и государственно-политический, рассматривает гуманизм, как основополагающий принцип и критерий общественного прогресса.

Гуманитаризация представляет собой систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучающихся. Идея гуманитаризации позволяет на основе психолого-педагогических теорий развития человека построить общую культурно-историческую (или социокультурную) концепцию образования.

Компьютеризация подразумевает создание современных компьютеров и их широкое внедрение во все сферы жизни, появление новейших средств массовой коммуникации, требующих от человека высокоразвитых умений воспринимать и обрабатывать информацию, принимать на ее основе самостоятельные решения. Компьютеризация всех сфер жизни и деятельности общества способствует внедрению инновационных изменений в образование, созданию большого числа обучающих программ предоставляющих практически неограниченные возможности для образования и развития.

Информатизация образования представляет собой процесс использования информационных технологий для производства, переработки, хранения и распространения информации и знаний, при котором социальные, технологические, экономические, политические и культурные механизмы слиты воедино.

Интеграция образования может рассматриваться с точки зрения совместимости и преемственности различных форм и систем обучения, гаран-

сократились размеры пособий студентам, проживающим вне дома. И такое увеличение расходов происходит в то время, когда резко сокращаются семейные доходы и растет неравенство.

– Резко сократились реальные расходы государства на образование. С уменьшением заработной платы ухудшается и моральное состояние преподавательского состава, а это отрицательно сказывается на качестве преподавания. В результате сокращения финансирования особенно ухудшается состояние зданий и оборудования, многие школьные здания находятся в поистине плачевном состоянии, серьезной проблемой стало отопление школ в зимнее время.

– Число поступивших в учебные заведения и посещающих их нередко падает. Частично это можно объяснить повышением затрат на обучение и снижением его качества, что приводит к сокращению спроса на него. Но сокращается и число мест в учебных заведениях. Например, за период с 1991 по 1995 год в странах СНГ было закрыто более 30 тыс. дошкольных учреждений.

– Сокращается и социальная поддержка, оказываемая учебными заведениями: снижаются масштабы школьного питания, число групп продленного дня, все меньше детей проходят медосмотр и стоматологическую проверку.

– Возросла степень селективности и конкуренции в образовании; при этом появились элитарные колледжи и лицеи для старшеклассников, а также частные школы» [3, с. 9].

Наряду с негативным влиянием некоторых тенденций экономического развития, нельзя не отметить определенного роста образовательной благотворительности и спонсорства, участия новых для современной России экономических структур в создании, развитии и финансировании учреждений образования и инновационных проектов. На фоне радикальных изменений в экономике идет формирование новых социальных групп: бизнесменов, предпринимателей и др. Происходит расслоение общества, осмысление социальными группами собственных специфических интересов, в том числе в сфере образования. В этих условиях школа вынуждена была учитывать растущее многообразие образовательных потребностей и запросов, имеющих в обществе, влиять на их дальнейшее развитие.

Существенное положительное влияние на школу оказало и одно из несомненных завоеваний периода реформ – гласность, свобода слова, ликвидация цензуры средств массовой информации. А перед школой возникла задача воспитания новой, современной информационной культуры учащегося, способного ориентироваться во всем многообразии поступающей информации.

Таким образом, изменения в обществе и экономике оказали как тормозящее, так и стимулирующее воздействие на обновление школьного образования.

Высокий динамизм производства, быстрое его обновление, появление но-

циала, психолого-педагогической обеспеченностью, несоответствующими современным условиям. С другой стороны – несоответствием качества учебно-воспитательного процесса требованиям научно-технического прогресса. Таким образом, декларируемые цели школы оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами. Все это усугублялось резким снижением социального статуса образования, экономическим нивелированием его различных уровней.

Сложившаяся ситуация привела к тому, что уже в 1988 г. в ходе подготовки к Всесоюзному съезду работников народного образования были опубликованы альтернативные концепции новой системы образования. С этого момента в обиход вошло словосочетание «экспериментальная площадка», а школам впервые было предложено несколько вариантов учебных планов. Таким образом, Всесоюзный съезд учителей 1988 года положил начало опытно-экспериментальной работе на основе дифференциации; началось внедрение инноваций в практику образовательных учреждений. Было определено, что специфика инновационного образования должна определяться: конкурсным отбором учащихся; повышенным уровнем содержания образования; применением нетрадиционных форм, методов обучения и контроля знаний учащихся; высоким качеством материально-технического и методического обеспечения; особенностями управления образовательным учреждением и учебным процессом; обеспечением высокопрофессиональными преподавательскими кадрами; использованием новейших учебных технологий и средств обучения.

С 1990–91 учебного года школы получили возможность создавать собственные индивидуальные учебные планы на основе разработанных Министерством образования, общеобразовательные учреждения начинают работать в парадигме вариативного образования. Вариативность развивается по направлениям: организационно-правовых норм деятельности образовательных учреждений; форм получения образования; содержания образования.

После провозглашения государственного суверенитета инновационный поиск в образовании стал частью российских реформ, которые продолжают и сегодня. Однако кризисные явления в экономике страны, характерные для первой половины 90-х годов не могли не сказаться на уровне и качестве образования. Наблюдался общий спад производства, рост цен, инфляция. В ежегодном мониторинговом докладе ЮНИСЕФ «Образование для всех?» (1998) к основным тенденциям в области образования стран бывшего СССР в 90-х годах относят следующие:

– «Расходы из семейного бюджета на образование детей возросли, причем зачастую весьма резко. Повысилась плата за содержание детей в детских садах; введена плата за дополнительное обучение детей в старших классах средней школы, приходится платить за учебники; все более широкое распространение получает взимание платы за обучение в вузах. Намного

заведений различных типов.

В июне 1996 г. был принят Закон «Об образовании» в новой редакции. В этом документе законодательно были закреплены в принципах государственной политики условия, способы и механизмы внедрения инноваций в практику образовательного процесса. Таким образом, с одной стороны, каждый гражданин России имеет конституционные права на получение образования любой ступени, любого уровня и любой направленности, с другой – органы образования получают возможность создания учебных заведений различных типов. Образование может быть получено как в государственных, так и в частных учебных заведениях, развитию которых Конституцией провозглашена государственная поддержка.

Положительное влияние на законодательные акты в области образования оказала вступившая в силу Конвенция о правах ребенка, ратифицированная и в России. В статьях 28–29 отмечается, что государства-участники поощряют развитие различных форм среднего образования, обеспечивают его доступность для всех детей.

Проведенный анализ показывает, что концептуальные положения, выступающие в качестве элементов единой государственной политики Российской Федерации в осуществлении социально-экономических реформ, теоретически и методологически обеспечивают соответствующее современным условиям развитие образования. Определяя основные направления и прогнозируя перспективы развития образования в Российской Федерации, они способствуют созданию организационных институтов, призванных обеспечивать теоретико-методологические и учебно-методические основы совершенствования образования и практическую их реализацию. В современных условиях все перечисленные положения выступают как совокупность основных идей и принципов дальнейшего инновационного развития школы.

Библиографический список

1. **Закон** Российской Федерации «Об образовании». М.: МП «Новая школа», 1992.
2. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Минобразования РФ. 2002. № 2. С. 3–31.
3. **ЮНИСЕФ** (1998 год), Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад № 5 проекта MONEE, Флоренция: Международный центр развития ребенка ЮНИСЕФ. – 145 с.

вых видов трудовой деятельности придают особую важность таким качествам работающих, как профессиональная мобильность, умение быстро переучиваться и приобретать новые знания, психическая и физическая устойчивость. Перед школой была поставлена новая задача, не только дать необходимые знания, умения и навыки, но и разносторонне развить личность, выявлять и совершенствовать ее способности и интересы, формировать жизненные ценности и установки, закладывать основу для непрерывного образования, самообразования и развития человека. В решении этих задач трудно было переоценить роль науки и образования. Для того чтобы государство было равноправным членом мирового сообщества, в первую очередь необходимо заботиться об их развитии.

Базовым условием для инновационных изменений школы явились законодательные акты Российской Федерации, направленные на упорядочение системы образования, закрепление прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, уточнение вопросов, связанных со структурным устройством, управлением, финансированием и т. д. Документами, определяющими основные тенденции и направления образовательной политики в России, выступают закон «Об образовании», Федеральная программа развития образования (2005), Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г.» [2]. В частности, в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.» говорится о том, что образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Особое влияние на инновационные процессы в образовании оказали законы «Об образовании», принятые в 1992 и 1996 гг., определяющие принципы государственной политики, гарантирующие права на получение образования и регулирующие отношения между субъектами образовательного процесса.

Уже в Законе 1992 года один из базовых принципов государственной политики в области образования предопределил разнообразие учебных заведений по видам собственности, направлениям деятельности, формам воспитания и обучения, демократизм в управлении образованием. Учреждениям образования предоставлено самостоятельно определять, финансово-хозяйственную деятельность, организацию учебно-воспитательного процесса, кадровые вопросы, возможность создания учебно-научно-производственных объединений [1]. Таким образом, за школами было законодательно закреплено право в выборе программ, форм и методов обучения, что позволило создавать помимо традиционных, иные по формам организации деятельности учреждения, и способствовало повышению инновационной активности. Вместе с тем, был утвержден государственный стандарт образования, определяющий необходимый минимальный уровень требований к выпускникам учебных

– задачей высшей педагогической школы является не формирование каких-либо отдельных позитивных качеств личности будущего учителя, а создание условий для ее полного развертывания, обретения жизненного пути и самого себя;

– важнейшее место в структуре личности будущего учителя принадлежит самосознанию и самопониманию, которое проявляется в профессионально-ценностном самоотношении. Отсюда следует, что в структуре личности будущего учителя «самоценность», ценностное отношение к себе как к профессионалу должны занимать приоритетные позиции.

Нам близка концепция описания структуры профессионального самосознания и самоотношения учителя, представленная в диссертационном исследовании А. И. Шутенко, так как автор подробно описывает механизмы самосознания, являющиеся основополагающими при формировании профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя: интеграция различных аспектов своего «Я» в профессии (Я – действующее, Я – взаимодействующее, Я – живой организм, Я – существующее, Я – осуществляющееся) целостный образ «актуальное Я» как результат формирования профессионального самосознания [7, с. 12].

Именно этот феномен – отношение к аспектам своего «Я» через сопоставление реального и идеального (еще точнее, через сопоставление: Я – о себе реальном, Я – о себе идеальном, Я – в представлении других, особенно референтных личностей, групп) является феноменом самоотношения и реально ведет по пути профессионального, а с ним и личностного роста педагога, его самореализации и самосовершенствования.

Рассматривая профессионально – ценностного самоотношение в качестве занятой позиции, которая определяет отношение будущего педагога к себе в профессиональной деятельности, мы попытались модифицировать процесс формирования профессионального самосознания, которая в нашем исследовании приобрела следующее содержание: процесс формирования ПЦСО будущего учителя описывается структурой, воплощающей субъективный конструкт его представления (самопредставление личности) и отношение к процессу своего профессионального становления и самореализации в пространстве и во времени в профессиональной деятельности, воссоздающей путем интеграции различных аспектов своего «Я» в профессии.

В основе формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта. Приобретение такого опыта для будущего педагога возможно либо в условиях реальной профессиональной среды, либо в условиях, близко

О. Г. Бырдина

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Известно, что одним из методов научного познания выступает моделирование, которое с философской точки зрения представляет собой «способ, приём познания, позволяющий посредством системы, искусственно созданной человеком, воспроизвести другую, более сложную систему, являющуюся объектом непосредственного исследования», при этом «система, воспроизводящая исследуемую целостную систему, называется моделью» [2, с. 34].

Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество – искомую модель. Эта модель требует серьёзных теоретических и методических пояснений, без которых её описание может стать абстракцией, схемой, оторванной от жизни и поэтому бездейственной.

Процесс формирования профессионально-ценностного самоотношения (ПЦСО) можно определить как совокупность последовательных действий, способствующих позитивному отношению личности будущего учителя к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности.

Внутреннюю позицию профессионала следует рассматривать как объективный показатель динамики профессионально – ценностного самоотношения личности будущего учителя. Изменения в её структуре довольно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (настоящему и будущему) на всех уровнях [5, с. 68–69].

Создавая модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя мы опирались на социально-педагогические теории, концепции Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, А. М. Мудрика, Л. Я. Гозмана, Э. Берна, К. Роджерса и др.; методологические теории, концепции В. А. Сластенина, А. В. Шутенко, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Якунина и др.; психолого-физиологические теории, концепции В. В. Столина, Р. Бернса, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Р. Пантелеева и др.

Предпосылки создания модели формирования профессионально-ценностного самоотношения у будущих учителей состоят в следующем:

– возрастающие требования к личности и профессионализму будущего учителя, их развитию на основе исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности, их присвоения через личностные смыслы;

знания самого себя «субъектом сознания, общения и действия» [1, с. 141]. Самопознание начинает развиваться с познания других в процессе общения и деятельности. Познавая окружающих, студент выделяет и отличает себя от остальных. Происходит переживание себя на основе сличения «Я глазами других» с собственным видением себя.

«Наблюдая поведение других, человек вырабатывает свои собственные нравственные ценности, проверяет уже сложившиеся и на основе соотнесения себя с другими по самым разнообразным ценностным параметрам, уточняет, корректирует свое отношение к себе» [6, с. 118].

На этом этапе формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем Я, но еще нет целостного, истинного понимания себя. Далее он учится действовать на основе знаний о себе, оперировать уже готовыми знаниями с точки зрения понимания требований общества и собственных требований к себе как к ценности.

Таким образом, постепенно возникает обобщенный образ своего Я, который складывается из многих единичных конкретных образов Я в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа [3, с. 152].

• В комплексе отношений «Я – субъект деятельности» происходит осознание и переживание себя в сфере профессиональной деятельности, переживание чувства профессиональной ценности и значимости, проявляющееся в умении создавать положительный фон общения, выражать эмоциональный отклик, ведущий к развитию самопознания личности, развитию ее самооценки, поведение студентов на основе знаний о себе и отношения к себе и к другим как к самоценности, к профессии как к способу самореализации. В данном комплексе отношений формируется образ «Я» как активного субъекта деятельности – Я – действующее. Изучение этого образа будущим учителем дает возможность почувствовать и распознать свой неповторимый и профессиональный облик для его последующего закрепления и культивирования. Исследователь В. Н. Мясищев определяет ведущую роль практической деятельности в формировании самоотношения личности, выступающую критерием правильности сложившихся представлений личности о себе [4, с. 49].

Представленные направления формирования ПЦСО педагога отражают план профессионального саморазвития по линиям образования отмеченных «Я – отношений», складываются во внутреннюю позицию личности будущего учителя как результат ПЦСО в свете стоящих перед ней актуальных проблем профессиональной деятельности.

Формирование ПЦСО будущего учителя возможно через организацию и осуществление изменений в одном из направлений его формирования. Иначе говоря, если человеку удастся достичь и зафиксировать изменения в одном из этих направлений, то можно предполагать как изменения в других направлениях, так и изменение ПЦСО будущего учителя в целом.

Представленная модель формирования профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога включает в себя следующие компоненты:

моделирующих профессиональную реальность.

Моделирование процесса формирования ПЦСО будущего учителя основывается на выявленных В. А. Сластениным и его учениками ведущих групп социально-значимых проблем, выступающих в личностном плане как трудности самореализации в профессиональной деятельности. Проведенный исследователями пилотажный проективный опрос с последующим тестированием выявил три общие группы таких проблем: проблемы профессиональных умений, проблемы межличностных отношений в педагогическом процессе, итраиндивидуальные проблемы (сложности саморегуляции, самочувствия, самоорганизации).

Получая уникальную субъективную окраску и содержание на уровне отдельной личности, эти проблемы (автор трактует их как уровни существования в профессии) структурируют направления формирования ПЦСО: формирование отношений к себе в качестве природного индивида, социального индивида и субъекта профессиональной деятельности.

Представление о строении и содержании самоотношения личности легли в основу предложенной нами стратегии направления формирования профессионально-ценностного самоотношения у будущего учителя, которое осуществляется в комплексе отношений к собственному «Я» на всех уровнях существования в профессии: в качестве природного индивида, социального индивида и субъекта профессиональной деятельности.

- В комплексе отношений «Я – природный индивид» выделяются локус «физического Я» (осознание схемы тела, физического развития и т. п.), психический локус (знание собственных типологических и эмоционально-волевых особенностей), половозрастной локус (осознание принадлежности к определенному полу и возрасту). В данном комплексе отношений формируется образ «Я – живой организм», которое складывается на основе знаний собственных типологических и эмоционально-волевых особенностей, накопление информации о себе, переживаний собственной ценности и значимости, действий на основе знаний о себе, своего внутреннего Я.

Осознание себя, принятие собственной личности являются важнейшими психологическими механизмами развития будущего учителя и управляются на уровне самооценки, которая является регулятором поведения и деятельности: адекватная самооценка позволяет молодому человеку правильно соотносить свои возможности с задачами разной трудности, строить отношения с окружающими людьми.

- В комплексе отношений «Я – социальный индивид» самоотношение

Результируется в образе «Я – взаимодействующее», складывающегося действием двух взаимосвязанных способов видения и объективизации своего «Я» в коммуникациях: действием «рефлексивного Я» («Я глазами других») и «реверсивного Я» (сличения образа «Я глазами других» с собственным видением себя).

Отношение к самому себе формируется в результате самопознания, осо-

Профессиональное самопроектирование, грамотное построение будущего своего образа «Я-педагог» предполагает перестройку (или трансформацию) личностной позиции, Я-концепции студента в профессиональную, при котором смысл профессиональной деятельности становится личностным смыслом собственного существования.

Психолого-педагогическим содержанием данного этапа является эмоциональное проживание собственной ценности и значительности в ситуациях учебного взаимодействия, а также переживание собственной ценности как представителя педагогической профессии.

Профессионально-ценностное самоотношение формируется в сознании будущего специалиста в результате его сравнения себя с другими, сопоставления своих собственных возможностей, субъективно ценимых качеств с потенциалом своих сверстников. Такое сравнение оказывается возможным лишь в совместной деятельности и в общении студентов, в процессе их обмена оценочными суждениями, опытом освоения и преобразования окружающей действительности и, прежде всего самих себя.

Технологический компонент данного этапа включает: технологии группового взаимодействия, активные методы обучения, создание ситуаций успеха, использование метода творческих проектов, использование технологий группового тренинга, технологии самооценивания, позитивного взаимооценивания и педагогической оценки, технологии, ролевые игры.

Психолого-педагогическим результатом данного этапа является переживание чувства профессиональной ценности и значительности, профессиональное самопроектирование, грамотное построение будущего своего образа «Я-педагог» предполагает перестройку (или трансформацию) личностной позиции, Я-концепции студента в профессиональную, при котором смысл профессиональной деятельности становится личностным смыслом собственного существования.

3. Этап самореализации. Задача данного этапа состояла в закреплении новых способов поведения на основе изменений в сфере профессионального самосознания личности обучаемых.

Психолого-педагогическое содержание этапа: результаты изменения чувственно-когнитивного опыта отражаются в поведении. Студенты апробируют и закрепляют новые способы поведения на основе изменившейся Я-концепции (поиск индивидуального стиля). Развиваются умения безоценочного слушания, толерантности и умения оценивать другого по достоинству. Развивается ценностное отношение к другим, к миру, к себе как к представителю педагогической профессии, которое находит отражение в изменившихся способах поведения.

Технологический компонент этапа: групповое взаимодействие, дискуссии, деловые и ролевые игры, активные методы обучения, метод творческих проектов, технологии публичного выступления, написание сочинений с обоснованием своей точки зрения, микропреподавание.

целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

Необходимость выделения *целевого компонента* обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности педагога определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Содержательный компонент раскрывает суть и содержание профессионально-ценностного самоотношения.

Исходя из того, что объектом нашего исследования является процесс формирования профессионально-ценностного самоотношения, то основное внимание мы уделяем рассмотрению *процессуальному компоненту*.

При построении этапов формирования профессионально-ценностного самоотношения будущего учителя мы руководствовались следующим положением:

- формирование профессионально-ценностного самоотношения начинается с процесса познания себя, своих возможностей, внутренних противоречий, переосмысления собственной жизненной позиции возможно через самопознание, самоопределение, самооценку, самоанализ.
- формирование профессионально-ценностного самоотношения – это не стихийный, а планомерный, целенаправленный процесс, который включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов. На данных этапах происходит работа над формированием ПЦСО по всем направлениям.

Выбор данных этапов обусловлен структурой и содержанием профессионально-ценностного самоотношения.

1. *Этап самопознания.* Задачей данного этапа является актуализация самопознания, на основе которой осуществляется самопроектирование.

Психолого-педагогическим содержанием этого этапа является актуализация самопознания, актуализация интереса к себе как к личности и как к представителю педагогической профессии. Уровень самопознания повышается благодаря накоплению информации о себе и других членах группы, благодаря наблюдению, сопоставлению и противопоставлению различных позиций, мнений, способов восприятия и поведения.

Технологический компонент этапа включает: технологии группового взаимодействия; активные методы обучения; коммуникативные учебные ситуации, направленные на самопрезентацию, самораскрытие, самоанализ; сюжетную организацию учебного общения; использование метода творческих проектов; творческий характер учебных заданий; технологии группового тренинга; включение тестов самопознания и самоизучения в контекст учебного общения. Одним из основных приемов самоизучения являются сочинения-размышления о себе.

2. *Этап самопроектирования.* Реализация задачи данного этапа осуществлялась при помощи заданий направленных на самопроектирование студентов, где происходит проекция «Я» на уровни существования в профессии: субъекта деятельности; социального индивида; природного индивида.

В современном информационном обществе происходит смена образовательных ориентиров, обусловленная изменением отношения к проблемам образования со стороны обучающихся, работодателей и общества в целом. Образовательный процесс должен быть нацелен на то, чтобы выпускники не просто обладали некоторой суммой профессиональных знаний, но и были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Вхождение отечественной системы высшего образования в общеевропейское образовательное пространство, ориентация на принципы Болонского соглашения требуют создания условий для мобильности студентов, что определяет необходимость оказания помощи обучающимся в выборе образовательных траекторий, форм и способов обучения.

Сложившаяся ситуация обуславливает целесообразность использования тьюторского подхода в деятельности современного преподавателя, основанного на идее оказания поддержки обучающимся, удовлетворения их образовательных потребностей. Анализ и обобщение подходов к тьюторской деятельности в разных образовательных областях [1], позволили сформулировать утверждение о том, что *преподаватель-тьютор* – это помощник, консультант, организатор учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Выявленная потребность в таких специалистах как преподаватель-тьютор ставит задачу определения методов и средств, обеспечивающих их эффективную подготовку. При этом подготовка должна быть направлена на развитие следующих психолого-педагогических компетенций, характеризующих особенности тьюторской деятельности в области *организации учебного процесса и оказания поддержки* обучающимся [2]:

- информировать обучающихся об особенностях организации учебного процесса и требованиях по итоговой подготовке;
- рекомендовать выбор индивидуальной траектории обучения в соответствии с начальным уровнем подготовки обучающихся, их образовательными потребностями и мотивацией;
- определять объем и содержание оказываемой поддержки в зависимости от целей подготовки и качества используемых учебно-методических материалов, планировать этапы поддержки;
- при организации занятий стимулировать задание вопросов, больше отвечать, чем спрашивать;
- участвовать в совместном обсуждении подходов к решению конкретных ситуаций, задач и проблем;

Психолого-педагогическим результатом этапа является закрепление новых способов поведения на основе актуализации сферы профессионального самосознания, формирование позитивного профессионально-ценностного самоотношения, отношение к другим как к самооценности, отношение к профессии как к способу самореализации.

Таким образом, в результате процесса формирования ПЦСО будущий учитель находится в определенной позиции по отношению к себе в профессиональной деятельности.

Итак, обобщая выше изложенное, мы пришли к выводу, что моделирование формирования профессионально – ценностного самоотношения представляет собой специфический способ познания, при котором объект исследования – процесс формирования профессиональной профессионально-ценностного самоотношения воспроизводится в модели.

Модель при этом рассматривается как некий эталон, аналог деятельности преподавателя и учащихся, направленной на решение общих задач становления профессионально-ценностного самоотношения у будущих педагогов.

Библиографический список

1. **Асташова, Н. А.** Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: Моск. Психолого-социальный институт. Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. – 272 с.
2. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. **Каган М. С.** Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
5. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А.Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. **Столин, В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
7. **Шутенко, А. И.** Строение и развитие профессионального самосознания: автореф. дис. ... уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / А. И. Шутенко. – Москва, 1994. – 16 с.

УДК 378.126 + 378.147

Т. Ю. Сурнина

**РАЗВИТИЕ Тьюторских компетенций как способ
совершенствования деятельности современного
преподавателя**

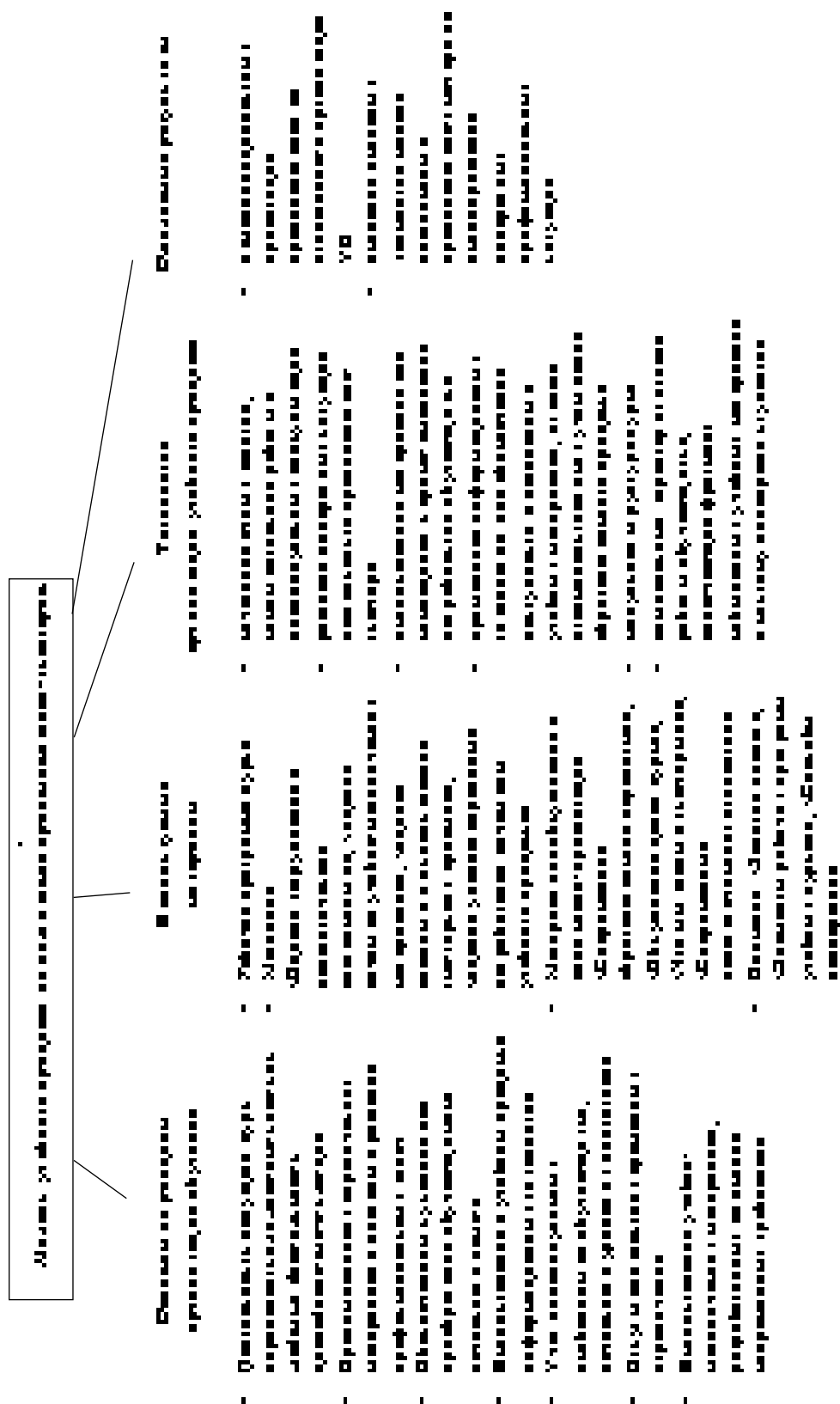
- стимулировать возникновение положительных эмоций у обучающихся, поощрять, поддерживать интерес к обучению;
- совместно с обучающимися осуществлять целенаправленный поиск учебной информации;
- оценивать достижения обучающихся на всех этапах обучения, создавать условия для осуществления самооценки;
- учитывать удовлетворенность обучающихся ходом и результатами учебного процесса;
- способствовать взаимодействию обучающихся между собой в процессе обучения.

Опрос преподавателей из различных образовательных учреждений, проведенный на основе анкеты [3], выявил следующие *типичные затруднения* в их педагогической деятельности:

- предусматривать возможные затруднения студентов при изучении курса и способы их преодоления;
- планировать использование новых педагогических и информационных технологий в образовательном процессе;
- организовывать самостоятельную внеаудиторную работу студентов по предмету;
- стимулировать возникновение вопросов у студентов, организовывать дискуссию на занятиях;
- развивать творческое мышление, самостоятельность, инициативу при решении предлагаемых проблем;
- проявлять доброжелательность по отношению к студентам, заинтересованность в их успехах;
- опираясь на достижения психолого-педагогической теории, анализировать деятельность студентов, их потребности, индивидуальные особенности;
- моделировать индивидуальную систему преподавательской деятельности на основе новой образовательной парадигмы.

Отмеченные затруднения в педагогической деятельности соответствуют приведенным выше тьюторским компетенциям, что подтверждает востребованность последних в практической деятельности преподавателей и необходимость организации целенаправленной подготовки.

Разработанная модель подготовки преподавателей-тьюторов (рисунок) базируется на *принципах организации обучения*, которые полностью соответствуют выделенным тьюторским компетенциям и определяют все прочие составляющие курса: используемые учебные материалы, технологию построения учебного процесса, а также основные ожидаемые результаты.



Структура модели учебного процесса по подготовке преподавателей-тьюторов

фессиональных задач. Использование профессионального контекста в обучении является весьма продуктивной педагогической технологией [5]. При этом теоретическое рассмотрение профессиональных задач должно дополняться практической деятельностью обучающихся по их решению. Большая часть целей курса по подготовке преподавателей-тьюторов сформулирована на уровне «уметь», что подразумевает наличие продуманной деятельности обучающихся и характеризует ярко выраженную практическую направленность курса. Цели сформулированы в соответствии с компетентностной моделью деятельности преподавателя-тьютора, т. е. направлены на достижение обучающимися заложенных в модели компетенций. В подтверждение сказанному в таблице 1 приведен фрагмент рабочей программы курса «Преподаватель-тьютор в современном образовании» [6].

Содержание курса и деятельность обучающихся определяется заявленными целями, т.е. соответствующими компетенциями преподавателя-тьютора: каждый раздел (модуль) отвечает за достижение определенных компетенций. Профессиональный контекст заданий, выполняемых в курсе самостоятельно или при поддержке тьютора, позволяет использовать полученные в ходе обучения результаты в дальнейшей практической деятельности преподавателей.

1. Обеспеченность условий для приобретения обучающимися начального *опыта*. Обсуждая с ведущим курс конкретные ситуации, выполняя задания, связанные с собственной дальнейшей деятельностью в качестве преподавателей-тьюторов, обучающиеся не только усваивают определенный набор знаний, но и приобретают некоторый начальный опыт работы в этой области, т.е. овладевают тьюторскими компетенциями. Акцент на самостоятельную работу при подготовке преподавателей-тьюторов ставится сознательно. Имея определенный жизненный опыт, сложившиеся наработки и способы поведения в профессии, преподаватель должен получить возможность взглянуть на себя и свою профессиональную деятельность по-новому, преодолеть устаревшие стереотипы, проявить лучшее. Здесь важно, чтобы учебная деятельность будущих преподавателей-тьюторов моделировала реальные профессиональные ситуации и позволяла приобретать некоторый опыт уже в процессе обучения. Действовать в рамках информационного подхода, просто предоставляя некоторые сведения о тьюторских приемах, в этом случае совершенно недостаточно.

2. Использование в учебном процессе информационных технологий. При организации курса информационные технологии способствуют практической реализации таких принципов тьюторского подхода, как доступность преподавателя, обеспеченность современными учебно-методическими материалами, моделирование профессиональных ситуаций, однако следует отметить, что в тьюторской деятельности они играют лишь вспомогательную роль. В курсе «Преподаватель-тьютор в современном образовании» на этапе самостоятельной работы обучающимся предлагаются следующие возможности

Цели курса «Преподаватель-тьютор в современном образовании»

<i>Иметь представление:</i>	
1	об основных чертах современного образовательного процесса
<i>Знать:</i>	
2	отличительные особенности деятельности тьютора и преподавателя в традиционной образовательной системе
<i>Уметь:</i>	
3	оценивать существующие учебно-методические материалы и формулировать рекомендации по их коррекции
4	разрабатывать учебно-методические материалы, основываясь на современных требованиях качества
5	использовать современные педагогические технологии в организации учебного процесса
6	планировать применение современных информационных технологий для доставки учебных материалов и осуществления коммуникаций с обучающимися
7	выбирать и использовать на практике необходимые способы поддержки обучающихся (психологические, методические, технические)
8	реализовывать проверку достижений обучающихся в соответствии с заявленными целями
9	осуществлять оценку собственной педагогической деятельности по организации учебного процесса

Используемые в курсе учебные материалы и педагогические подходы разработаны в ходе научных исследований кафедры оценки качества образования Новосибирского государственного технического университета по различным аспектам качества деятельности современного преподавателя [4]. Ожидаемые результаты обучения состоят в изменении ценностных ориентаций преподавателей по отношению к организации учебного процесса и в освоении основных элементов модели деятельности преподавателя-тьютора на основе решения конкретных профессиональных ситуаций.

Рассмотрим основные принципы организации подготовки преподавателей-тьюторов более подробно.

1. Деятельность ведущего курса определяется *компетентностной моделью деятельности преподавателя-тьютора*. Это наиболее значимый принцип, на котором строится курс, когда ведущий *сам работает как преподаватель-тьютор*, является помощником и консультантом, реализуя представленные выше компетенции. Обучающиеся под таким руководством преподаватели имеют возможность «*усматривать*» и «*присваивать*» используемые в курсе подходы, приемы, методы. Таким образом, курс является своего рода образцом, когда приемы, которые предлагается использовать в собственной практике будущим преподавателям-тьюторам, в полной мере применяются в их подготовке.

2. Предоставление теоретических материалов *в контексте решения про-*

процесса, позволившая преподавателям совмещать работу с обучением, консультироваться с преподавателем-тьютором и коллегами по группе в удобное для них время, отмечается ими как наиболее важный положительный момент.

5. *Использование учебно-методических материалов*, разработанных на основе современных требований. В современном образовательном пространстве место учебно-методических материалов в организации учебного процесса становится более значимым, особенно на фоне появления новых технических средств и технологий. Это обуславливает необходимость соответствия используемых материалов современным нормам качества. Несмотря на то, что образовательные учреждения формулируют нормы по-своему, расставляя те или иные акценты на основе сложившихся традиций и тенденций развития, среди них можно выделить общие требования к учебным материалам: обеспечение поддержки и активной позиции обучающегося.

При разработке и отборе учебных материалов курса «Преподаватель-тьютор в современном образовании» основой оценки их качества стали нормы, принятые в Новосибирском государственном техническом университете и сформулированные участниками проекта Tacis Delphi в 1999–2001 гг. в качестве психолого-педагогических рекомендаций разработчикам материалов для системы открытого дистанционного образования (ОДО) [7]. В курсе предусмотрена работа с электронным учебным пособием, а также слайд-презентациями: «Современная образовательная парадигма», «Обсуждение целей курса», «Что мы знаем о тьюторстве», «Современные педагогические технологии». Электронное пособие содержит разветвленную систему поддержки обучающихся, включающую советы, подсказки, дополнительные материалы и пр. Слайд-презентации представлены в форме вопросов и ответов. Вопросы сформулированы от лица обучающихся и могут быть выбраны ими из предложенного списка. Такая форма организации материала не только обеспечивает условия для живого обсуждения, в котором активны практически все участники группы, но и создает определенные базовые представления о деятельности преподавателей-тьюторов.

Для реализации принципа удовлетворения потребностей участников образовательного процесса важно обеспечить некоторую избыточность учебных материалов. Так в курсе тьюторской подготовки помимо презентационных материалов на очных занятиях может использоваться дополнительный раздаточный материал в виде опросных листов и анкет, текстов, таблиц и схем для анализа.

Результаты оценки учебно-методических материалов на соответствие нормам качества служат основой для разработки плана действий по поддержке обучающихся. При этом, чем меньше учебные материалы соответствуют заданным требованиям, тем больший объем поддержки приходится осуществлять преподавателю-тьютору.

Как уже отмечалось, основные принципы определяют все остальные элементы курса, в том числе и технологию организации обучения. Пред-

современных информационных технологий:

- оказание содержательной помощи будущим преподавателям-тьюторам (материал электронного пособия «Как разработать учебно-методические материалы для системы открытого дистанционного образования» [7]);
- организация активного обсуждения ряда тем на очных занятиях (слайд-презентации в форме вопросов и ответов);
- обеспечение постоянной связи с преподавателем (электронный форум и электронная почта);
- моделирование ситуаций обучения с применением компьютерных технологий (для будущих преподавателей-тьюторов появляется дополнительная возможность планировать внедрение подобных средств в организуемый ими учебный процесс на основе полученного в ходе обучения опыта).

3. Учет *индивидуальных особенностей* обучающихся, *начального уровня* их подготовки. Для выяснения потребностей обучающихся в курсе предусмотрен метод предварительных опросов с использованием анкет о затруднениях в педагогической деятельности и об отношении к тьюторским компетенциям. По результатам входного опроса преподаватель принимает решение о том, каким приемам тьюторской деятельности необходимо уделять на занятиях больше внимания. В соответствии с выявленными потребностями целевой группы может меняться распределение основного и дополнительного материала, содержательное ядро курса, тем самым обучающимся предоставляется возможность выбора индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивается гибкость последних.

Необходимо отметить, что все материалы для проведения опросов построены по принципу *самооценки*, что подразумевает активное участие в процессе оценивания самих обучающихся, а также исключает публичность оценок. Указанные материалы могут использоваться на всех этапах курса, что позволяет обучающимся более четко формулировать собственные потребности, сравнивая свои показатели со средними по группе.

Важным приемом выяснения потребностей обучающихся также является обсуждение с преподавателем-тьютором целей курса. Это помогает обучающимся принять намеченные цели, соотнести их со своими ожиданиями, что, в свою очередь, делает их дальнейшую работу по достижению целей более осмысленной и продуктивной. Преподаватель-тьютор, со своей стороны, по результатам такого обсуждения вносит определенные коррективы в построение занятий, например, иначе расставляет намеченные ранее приоритеты.

4. Отсутствие *жестких временных ограничений*. Принципиальное значение для реализации индивидуального подхода к обучающимся имеет снятие жестких временных ограничений путем организации тьюторской подготовки в очно-дистанционном режиме, что позволяет формировать гибкий график работы: жестко определяется только время очных групповых занятий, время консультаций согласуется с каждым отдельно.

Как показали опросы, «свободная» форма организации образовательного

ставим реализацию технологии тьюторской подготовки через деятельность обучающихся и преподавателя, ведущего курс.

С позиции деятельности обучающихся курс «Преподаватель-тьютор в современном образовании» состоит из четырех модулей.

Первый модуль – вхождение в проблему. На этом этапе в ходе очных занятий преподаватели определяют затруднения и связанные с ними возможные изменения в собственной педагогической деятельности, обсуждая результаты соответствующего анкетирования. Такой вход в проблематику тьюторства позволяет учесть индивидуальный опыт и потребности обучающихся, которые не всегда осознаются ими самостоятельно до начала курса.

Второй модуль курса посвящен вопросам оценки и разработки учебных материалов. Заданием по этому модулю является самостоятельная разработка в соответствии с принятыми нормами качества небольшого фрагмента собственных учебных материалов, для чего обучающиеся формулируют цели изучения, определяют структуру материала и учебную деятельность студентов. При подготовке этого задания используется электронное пособие [7], ведущий курс преподаватель-тьютор проводит индивидуальные консультации, которые организуются по электронной почте, в on-line форуме, а также в форме очных встреч.

Третий модуль курса отвечает за *планирование системы поддержки обучающихся*. Для фрагмента собственного курса преподаватели определяют возможные мероприятия по оказанию поддержки студентам, распределяя мероприятия по следующим этапам: поддержка до начала обучения, в процессе обучения и после его завершения. Здесь же выделяются формы взаимодействия со студентами, а также способы доставки учебных материалов, в том числе на основе применения информационно-коммуникационных технологий. Как и во втором модуле, здесь предусмотрены очные занятия и индивидуальные консультации обучающихся с преподавателем-тьютором.

Разработанные фрагменты собственных курсов, неотъемлемой частью которых является система поддержки студентов, преподаватели представляют и защищают на заключительном *четвертом* этапе обучения. Таким образом, модульная структура курса позволяет поэтапно моделировать деятельность будущего преподавателя-тьютора.

В табл. 2 описанная технология организации подготовки преподавателей-тьюторов представлена с позиции деятельности преподавателя-тьютора, ведущего курс.

Реализация основных принципов через деятельность преподавателя

Принципы педагогической деятельности преподавателя	Вопросы, возникающие у преподавателя при реализации принципа
Ориентация на личность обучающегося, его потребности и возможности, учет его индивидуальности	<p>Ориентация на личность обучающегося, а не только на предмет – ориентировать обучение на его индивидуальные возможности (темперамент, способности, знания, умения);</p> <p>Вопросы: учет разных возможностей обучающихся при составлении программы и учет ее сложности; ориентировать обучение на потребности каждого обучающегося и на достижение им учебного результата;</p>
Обеспечение условий для приобретения обучающимися навыков и опыта	<p>Обеспечение обучающимся возможности приобретения навыков и опыта: создание условий, способствующих развитию навыков;</p> <p>Учитывать возможности обучающихся при формировании опыта и его использовании при решении задач и выполнении заданий;</p> <p>Создавать условия для приобретения навыков и опыта при выполнении заданий, в которых обучающиеся приобретают опыт приобретения навыков;</p>
Гибкость, вариативность, творчество, инициативность, самостоятельность, ответственность, умение работать в команде, профессионализм, умение работать	<p>Вопросы: обеспечивать развитие вариативности и гибкости при решении задач, умение работать в команде, профессионализм, умение работать;</p> <p>Продвигать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать в команде, профессионализма, умения работать;</p> <p>Ориентировать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать;</p>
Обеспечение условий для приобретения обучающимися навыков и опыта	<p>Обеспечение условий для приобретения обучающимися навыков и опыта: создание условий, способствующих развитию навыков;</p> <p>Ориентировать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать;</p> <p>Учитывать возможности обучающихся при формировании опыта и его использовании при решении задач и выполнении заданий;</p>
Учет индивидуальных особенностей обучающихся, их возможностей и потребностей	<p>Вопросы: учитывать индивидуальные особенности обучающихся и их возможности и потребности;</p> <p>Понимать возможности обучающихся при выполнении заданий, учитывать индивидуальные особенности обучающихся;</p> <p>Понимать возможности обучающихся при выполнении заданий, учитывать индивидуальные особенности обучающихся;</p> <p>Вопросы: учитывать индивидуальные особенности обучающихся и их возможности и потребности;</p>
Обеспечение условий для приобретения обучающимися навыков и опыта	<p>Вопросы: обеспечивать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать;</p> <p>Ориентировать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать;</p> <p>Учитывать возможности обучающихся при формировании опыта и его использовании при решении задач и выполнении заданий;</p>
Обеспечение условий для приобретения обучающимися навыков и опыта	<p>Ориентировать развитие вариативности, гибкости, инициативности, самостоятельности, ответственности, умения работать;</p> <p>Учитывать возможности обучающихся при формировании опыта и его использовании при решении задач и выполнении заданий;</p>

процесса, а также ее практической реализации.

Представленная модель организации подготовки преподавателей-тьюторов включает комплексный анализ соответствия условий реализации образовательного процесса начальному уровню подготовки и потребностям обучающихся и позволяет последним наблюдать применение тьюторских приемов на практике, приобретая первичный опыт уже в ходе учебного процесса. Модель реализована в рабочей программе курса «Преподаватель-тьютор в современном образовании» [6] и обеспечена учебно-методическими материалами. Данный комплект может быть использован для подготовки преподавателей-тьюторов в различных образовательных сферах.

Реализация разработанной модели организации учебного процесса позволяет преподавателям приобрести психолого-педагогические компетенции, необходимые для оказания поддержки обучающимся, удовлетворения их образовательных потребностей в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современной системе образования.

Библиографический список

1. **Тьюторство:** концепции, технологии, опыт: юбилейный сб., посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск : Тип. «М–Принт», 2005. – 296 с.
2. **Сурнина, Т. Ю.** Психолого-педагогические компетенции преподавателя-тьютора в современном образовании / Т. Ю. Сурнина // Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы = Education Quality. EQ–2005: материалы 6 Междунар. науч.-метод. конф. (НГТУ, 23–25 мая 2005). – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2005. – С. 536–539.
3. **Методики** для анализа собственной педагогической деятельности : учеб.–метод. пособие для преподавателей / Е. А. Лебедева, Н. И. Лыгина, Г. Б. Скок, Е. Ю. Чернова. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – 42 с.
4. **Скок, Г. Б.** Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г. Б. Скок ; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М. : Педагог. о-во России, 2000. – 102 с.
5. **Вербицкий, А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы к 4-му заседанию методолог. семинара, 16 нояб. 2004 г. – М. : Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 120–132.
6. **Сурнина, Т. Ю.** Преподаватель-тьютор в современном образовании : [рабочая программа] / Т. Ю. Сурнина, Г. Б. Скок // Информационные педагогические технологии : Комплексная программа подготовки преподавателей в области использования ИКТ в профессиональной деятельности : сб. программ / сост. М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – С. 50–59.
7. **Как разработать** учебно-методические материалы для системы ОДО [Электронный ресурс] : [интерактив. учеб.] / Г. Б. Скок [и др.] – Электрон. дан. и прогр. – Новосибирск: НГТУ, 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD–ROM). – систем. требования: ПК от 486 DX 66 МГц; RAM 16 Мб; Windows 95; программа–проигрыватель Macromedia Flash. – Загл. с экрана.

Анализ видов деятельности ведущего курс преподавателя (табл. 2) показывает, что они являются достаточно универсальными и могут в той или иной мере быть использованы в учебном процессе по любой дисциплине. Исключение составляет реализация последнего принципа «отсутствие жестких временных ограничений», которая в полном объеме возможна лишь в рамках очно-дистанционной формы обучения. Тем не менее, отдельные приемы, такие как организация индивидуальных консультаций в удобное для обучающихся время, их взаимодействия между собой, в том числе на основе информационных технологий, могут быть использованы и в ходе образовательного процесса по очной форме. Представленная технология подготовки преподавателей-тьюторов может быть распространена и на организацию учебного процесса по любой дисциплине для любых форм образования.

Представленная модель подготовки преподавателей-тьюторов была экспериментально апробирована на факультете повышения квалификации Новосибирского государственного технического университета. Проведенный с использованием одновыборочного t-критерия статистический анализ результатов опроса преподавателей, проходивших обучение, достоверно подтверждает достаточно высокий уровень их удовлетворенности ходом и результатами учебного процесса, а также изменение ценностных ориентаций обучавшихся. Наиболее важными в деятельности преподавателя-тьютора становятся: внимание к такому показателю, как *«удовлетворенность» студентов* ходом и результатами образовательного процесса; *ориентация на образовательные потребности обучающихся; активизация их познавательной деятельности*, в том числе, благодаря использованию *современных учебных материалов*.

Использование преподавателями тьюторских приемов в практической работе после прохождения подготовки проявляется в повышении *удовлетворенности их студентов*. Данные получены в результате сравнения удовлетворенности учебным процессом студентов, обучавшихся у преподавателей-тьюторов, и студентов, с которыми работали преподаватели, не проходившие курс тьюторской подготовки. При этом для обеспечения равных условий сравнения были выбраны преподаватели с педагогическим стажем не более 5-7 лет, имеющие показатели «эмоционального настроения студентов во время анкетирования» и их «желания продолжать работу с преподавателем» не ниже среднего значения по университету. Полученные результаты свидетельствуют о значимом повышении удовлетворенности студентов, обучавшихся у прошедших тьюторскую подготовку преподавателей, по таким характерным для тьюторства позициям, как заинтересованность в собственной деятельности на занятиях и активность в задании вопросов.

Экспериментально подтвержденный высокий уровень удовлетворенности преподавателей, проходивших тьюторскую подготовку, и их студентов является важнейшим показателем качества модели организации учебного

научного функционального стиля и переносом на все виды реферата некоторых признаков рецензии и аннотации. Связанная с этим неупорядоченность терминоупотребления чётко зафиксированная в печати (см. далее) бытует в умах. Проведённый на одной из кафедр иностранных языков опрос оправдал прогноз трёх–четырёх вариантов ответа: The English for «реферат» is (ответ¹) *precis*, (ответ²) *summary*, (ответ³) *abstract*. Настораживала категоричность респондентов единого коллектива. Но больше всего заставляют задуматься спонтанные высказывания студентов, чья специальность предполагает обязанности переводчика–референта: You say “summarize a paragraph”? But how can we summarize a *paragraph*?!; «А мы всё это называем одинаково: “rendering”.»; «Мы знаем, что нам надо знать термины и пересказывать близко к тексту, и никакое реферирование и аннотирование нам не надо.»; «Я и без реферирования с любым иностранцем объяснюсь.». Очевидно, «заинтересованным лицам» с мотивацией к творческому поиску и решению проблем противостоит сила, отрицающая и под лозунгом преобразований отменяющая смысловую обработку текста, упрощающая и обедняющая учебную программу. «Вечная» тема реферирования и аннотирования не только не исчерпана, но по-прежнему заслуживает сегодня большого внимания.

Значимость реферирования и аннотирования определяется их местом в ВУЗовской подготовке. Помимо всего прочего, именно с освоения «научно-информационного подстиля» [6, с. 1] – умения писать «информационно-реферативные научные тексты (жанры: реферат, аннотация и т. д.)» [7, с. 23] – студенты приступают к овладению научным функциональным стилем. Владение информационно-реферативными составляет основу владения «научно-оценочными» (рецензия, отзыв, экспертное заключение, полемическое выступление и т. д.) и «академическими (собственно научными)» (монография, статья, диссертация и т. д.) [7, с. 23] жанрами. Если произведения научно-информационного подстиля должны ограничиваться передачей главного содержания «без дополнительной интерпретации или критических замечаний автора реферата» и характеристикой первоисточника [4, с. 150] (ср. [8, с. 7, 25] [9, с. 67]), то научно-оценочные и академические тексты – напр., рецензии, статьи – предназначены «для научного анализа и оценки содержания» [10, с. 62]. Свои функции имеют и прочие «литературные роды и их виды (жанры) в научном стиле» [7, с. 23].

Учебная деятельность приобретает характер научно-оценочной или собственно научной при подготовке сообщения, доклада, дебатов, курсовой или выпускной квалификационной работы. Рассчитанные на умения высшего порядка, эти типы учебной деятельности подразумевают навыки реферирования и аннотирования, которые сами складываются благодаря длительной тренировке. Не случайно учебники по английскому языку регулярно предлагают ориентированные на неё задания и дополняются пособиями. Жанры служат инструментом развития конкретных умений, применяемых в дальнейшем в разных комбинациях – в частности, при реферативном переводе,

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 811.111'38:378 + 811.111'25:378

Т. Г. Матулевич

ЖАНРЫ НАУЧНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Реферирование и аннотирование издавна включаются в ВУЗовские программы курса иностранного языка. В настоящее время с повышением интереса к критическому мышлению, с появлением новых специальностей и большого количества новых ВУЗов актуальность проблем обучения реферированию и аннотированию возрастает. Вызов современности не остаётся незамеченным. На удовлетворение возникающих нужд учебно-методического обеспечения направлено немало подготовленных в университетах в 2000-е годы пособий. Они свидетельствуют, насколько остро осознаётся нехватка адресных учебно-методических материалов и сколь интенсивно трудятся в связи с этим «заинтересованные лица». Действительно, в течение 2000–2006 гг. ежегодно и с нарастанием выходило из печати от одной до трёх работ по теме. Это говорит как о востребованности самих умений реферирования и аннотирования в профессиональной коммуникации, так и о потребности оптимизировать методику их формирования в учебном процессе.

Прилагаемые в указанной области усилия безусловно приносят плоды, однако некоторые застарелые проблемы всё ещё дают себя знать или вновь заявляют о себе во весь голос. Более того, в период реформ они приобретают новое звучание, делая актуальными следующие вопросы: (1) место в программах и содержание понятий реферата, аннотации, их разновидностей; (2) упорядочение терминопотребления в рамках жанровой, внутрижанровой системы научного функционального стиля; (3) установление межъязыковых терминологических соответствий; (4) совершенствование комплекса процедурных заданий по развитию умений реферирования и аннотирования. В настоящей статье в той или иной степени затрагиваются первые три из них.

Отсутствие общепринятых определений реферата и аннотации не раз отмечалось в прошлом [1, с. 7] [2, с. 31] [3, с. 4, 6]. Хотя ГОСТ 7.9-95 обнародовал «требования к содержанию, построению и оформлению текста реферата (информативного реферата) и аннотации (индикативного реферата)» [4, с. 150], наблюдения и поныне убеждают в том, что «нет среди специалистов единого мнения по поводу определения реферата» и «должной чёткости в методиках по составлению аннотаций» [5, с. 14, 22]. Сложности здесь обусловлены не в последнюю очередь пониманием жанровой структуры

из текста первоисточника» [17, с. 95–96]; «резюме (summary)» [18, с. 7, 9]; «К написанию резюме (Summary Writing) ...» [19, с. 4]; «Мы ... отобрали наиболее частотные термины *precis* и *abstract* для реферата и *annotation* для аннотации.» [13, с. 105]; «информативный реферат (*review*) и индикативный реферат (*abstract*)» [8, с. 1–2]; «Прочтите аннотацию (*Abstract*)...» [20, с. 60, 110]; «*Abstract* (реферат)... *Review* (обзор)... *Informative abstract* – информативный реферат. *Indicative abstract* – указательный реферат, или аннотация.» [21, с. 5, 6]; «аннотация (*abstract*), резюме (*summary*, *synopsis*)..., рецензия (*review*, *book-review*, *recension*)...» [22, с. 3]; «реферат (*precis*) ... аннотация (*annotation*)» [23, с. 9]; «резюме (*summary*, *synopsis*), аннотация (*abstract*)» [24, с. 36]; «аннотация (англ. *abstract*, в учебной практике - *summary*)», «реферат (*abstract*) и аннотация (*summary*)» [25, с. 4, 6, 11–12, 23]; «... “**abstracting**” or “**summarizing**” ... translated into Russian as “реферирование”» [26, с. 4]; «*The word summary* is often used to denote ... “аннотация”, while the Russian for *synopsis* could be ... “реферат” (that is, “сокращённый вариант текста”)» [27, с. 19]; «реферат (*precis-writing*, *abstract-writing*), аннотация (*synopsis*, *synopsis-writing*)» [28, с. 16].

Перед нами лежит настоящее море комбинаций, почерпнутых в научной и учебной литературе 1982–2006 гг. (14 источников) и представленных в хронологическом порядке. Изучение её позволяет утверждать следующее: 1) при переводе имеет место дублирование и перекрёстное использование терминов; 2) к 2006г. существенной консолидации терминопотребления в учебной литературе не достигнуто; 3) наиболее употребительные «*abstract*» и «*summary*» оба распределяются между «реферат» и «аннотация»; 4) «реферат» переводится преимущественно «*abstract*». Данное соответствие получило мощную поддержку со стороны академического сборника «Реферирование в общественных науках», регулярно отсылающего [29, с. 71, 99, 126] к датированным первой половиной 60-х и 70-х гг. работам американских исследователей W. Ashworth, R. Collison, R. Borko с «*abstract*», «*abstracting*» в названиях. Его авторитет упрочил ещё более раннюю тенденцию; 5) при переводе термина «аннотация» виден небольшой перевес в пользу «*abstract*»; 6) «*summary*» соответствует чаще всего «резюме» и «аннотация»; 7) наиболее устоявшимся выглядит перевод на русский язык «*precis*» и «*annotation*»; 8) процитированные работы предлагают двуязычные эквиваленты без ссылки на прецедент, оставляя впечатление произвольного выбора или индивидуального предпочтения.

При такой разногласии русскоязычные авторы учебников и пособий по английскому языку неизбежно сталкивались с дилеммой: на каких парах эквивалентов остановиться. Демонстрируя понятную осторожность, многие отказывались от самой идеи приведения двуязычных соответствий. Но это не устраняло проблему. Перед ними возникала всё та же задача: соблюдая верность учебной программе, не погрешить против истины, исключить потенци-

при создании «жанровой разновидности» «реферативная аннотация» [7, с. 25] («реферат-аннотация» [11, с. 228]).

Недостаточно чёткое разграничение жанров и жанровых разновидностей научного функционального стиля, нередко вызванное присутствием в их обозначении одного и того же слова (см. выше), чревато смешением и путаницей, мешающей реализации учебных задач.

С подобной путаницей сталкивается не только русскоязычное, но и англоязычное академическое сообщество, где источником её признано использование терминов *summary*, *abstract* в качестве взаимозаменяемых при наличии двух типов *abstract* – *descriptive abstract*, *informative abstract*. Подлинно взаимозаменяемыми являются лишь *summary* и *informative abstract* [12]. Неудивителен на этом фоне вывод советского исследователя о том, что в зарубежной литературе «фактически различия между рефератом и аннотацией не делается» и что для неё характерна «пестрота» обозначающих их терминов [13, с. 105]. Правоту его подтверждает синонимизация четырёх наименований: “An abstract (also called a precis, a summary, a synopsis) ...” [14]. Однако это правота лишь частичная: в четырёх объектах усматриваются ощутимые различия [15, с. 37–39]. Добавляют разночтений дальнейшая специализация *summary* (“an oral summary of the letter” [16, с. 23], Critical Summary, Evaluative Summary, Executive Summary) и то, что *summary* выступает композиционной частью научной статьи, монографии (Summary, Theoretical summary, Final summary, Summary and conclusions, Conclusion and final summary, Final conclusion and summary), презентации.

Для русскоязычной аудитории положение усугубляется разнообразием межъязыковых терминологических соответствий и сознательно допускаемой в этой области неопределённостью. Накладывая отпечаток на практику преподавания, эти явления заслуживают подробного рассмотрения.

Представленные в учебных материалах варианты решения вопроса о терминологическом соответствии можно систематизировать в зависимости от привлечения русскоязычных эквивалентов иноязычных терминов. Терминологическое соответствие либо задаётся напрямую самими авторами печатных изданий (см. 1. ниже), либо остаётся по их воле на усмотрение читателя. Воздерживаясь от открытого провозглашения терминологического соответствия, они оперируют терминами двух языков (см. группу 2) или одного только английского языка, т. е. обходятся без русскоязычных эквивалентов (см. группу 3).

1. Первый способ установления терминологического соответствия вполне удовлетворителен своей эксплицитностью. Авторы приводят в названии книги на двух языках или в тексте (зачастую в скобках) переводящую лексическую единицу вместе с переводимой, не пробуждая сомнений в своём выборе: «В англоязычных странах различают *abstract* – реферат на основе обобщённого представления информации и *extract* – реферат, составленный извлечениями

это не мешает читателю сориентироваться относительно жанра и авторских установок.

2.1.2. Несложной является процедура вывода и во втором подтипе непротиворечивого определённого контекста. В этом случае в русскоязычном аппарате книги речь идёт о тексте или о продуцировании текста только одного жанра или жанровой разновидности, а в учебных заданиях на английском языке встречается только один вероятный претендент на обозначение каждого: «изложение основного содержания текста (резюме)» – «Write a summary of ...» [31, с. 4, 9; 22, 121, 177, 296]; «пособие по ... реферированию международных документов на английском языке», «обучение ... реферированию ...» – «Precis the following text ...» [32, с. 2, 4; 69, 103, 132, 199, 231 и др.]. Отождествление понятий, стоящих за «резюме» и «summary», за именем существительным «реферирование» и глаголом *precis*, происходит здесь по умолчанию. Достаточно сопоставить русскоязычный аппарат книги и систему заданий. Контекст не обременён завуалированной неопределённостью, благодаря чему пользователь быстро находит взаимопонимание с авторами.

2.2. **Противоречивый определённый контекст.** Иногда, однако, наличествующие в книге данные не согласуются друг с другом, причём расхождение их нигде в ней не оговаривается. Сопоставление имеющихся сведений обнаруживает противоречие и оставляет ощущение двусмысленности. Иллюстрацией того служит отличное по многим параметрам пособие, где прикнижная аннотация на последнем его листе обещает «задания для реферирования». Предисловие на первых страницах сулит «задания для обсуждения и аннотирования», а сами соответствующие задания неизменно гласят «Sum up the main points of the article.» [33, с. 176, 4; 117, 121, 126 и др.]. Установить межъязыковое терминологическое соответствие в подобных обстоятельствах (два термина против одного) невозможно. Неясно, в котором из двух жанров под именем *summary* должен упражняться студент, разграничиваются ли они вообще, и в какой мере следует учитывать на практике жанровую дифференциацию научного функционального стиля. Читатель обнаруживает данную стратегию и там, где название книги на двух языках бесспорно соотносит «реферирование» с «*precis writing*» и где «*summary*» перевода не имеет, но рассматривается, наряду с *precis* и *critique*, под общим заголовком «A Basis for Composition and *Precis Writing*», следовательно подпадает под «реферирование» [34, с. 1–2, 4–5; 48–49, 63]. Таким образом, рефератом оказываются и *precis*, и *summary*, и *critique*. Их различие наглядно показано в образцах и объяснениях. Во избежание недомолвки относительно русскоязычных наименований можно было бы прибегнуть к названиям хотя бы двух жанровых разновидностей: «реферат-конспект», «реферат-резюме».

2.3. **Противоречивый неопределённый контекст** создаётся тогда, когда в одном и том же произведении авторы снова оперируют разным количеством терминов на русском и английском языках, оставляя соответствие неуста-

альные разночтения и одновременно достичь взаимопонимания с читателем относительно своих мотивов и намерений. Стремление уйти от коллизии заставляло искать возможность минимизации риска. Дабы избежать нежелательного эффекта, авторы находили безопасный способ дать понять, что имеют в виду тот или иной жанр или что оставляют выбор межъязыкового соответствия, а вместе с ним и жанра, за пользователем. Некоторые из этих способов небезупречны и применялись под давлением терминологических неувязок и порождаемых ими опасений. Способы групп 2 и 3 объединены принципом предоставить решение вопроса о жанре и лексическом эквиваленте читателю (пользователю, потребителю), т.е. прежде всего преподавателю. Сам по себе это разумный, вынужденный в сложившейся ситуации ход, в котором нет ничего предосудительного.

Читатель самостоятельно находит невысказанную идею путём логического вывода исходя из доступных ему оснований. В нашем случае таковыми являются аппарат книги (прикнижная аннотация, предисловие, методические рекомендации на *русском* или на *двух языках*) и главный её материал, особенно задания на *английском* языке. Они содержат более или менее непротиворечивые данные для заключения о подразумеваемом или вероятном соответствии и жанре и обеспечиваются автором/авторским коллективом. К ним читатель добавляет ещё один ресурс – собственную эрудицию. Итогом интеракции выступает достигнутый уровень взаимопонимания и удовлетворения ожиданий пользователя. Процедура вывода необременительна, если не отягощается противоречивостью контекста. Но порой читатель оказывается перед почти головоломкой (см. 2.2.), пытаясь дознаться однозначного ответа там, где изначально его не предполагалось.

В зависимости от условий получения вывода разграничиваем в группе 2 (когда в источниках присутствуют русскоязычные термины) три контекста: непротиворечивый определённый, противоречивый определённый, противоречивый неопределённый. Каждому из них свойственна та или иная степень благоприятствования пользователю.

2.1. Пользователю приходится легче всего в условиях **непротиворечивого определённого контекста**. Есть два его подтипа, различающихся обращением авторов с русскоязычными терминами.

2.1.1. Во избежание известной коллизии иноязычному термину ставится в соответствие не русскоязычный термин, а русскоязычное толкование (ср. группу 1): «... написание краткого изложения текста (SUMMARY ex.)» [30, с. 3]. Страницей выше, в аннотации, говорится о «развитии навыков написания реферированного изложения текстов» [30, с. 2]. Учёт обоих процитированных высказываний приводит к определённому выводу о межъязыковом терминологическом соответствии. Термин «сводный реферат», подходящий предъявляемым из урока в урок образцам SUMMARY [30, с. 25–26, 55, 78–79, 132, 251], оказался здесь не востребовавшимся. Однако всё

аннотация» или иных русскоязычных эквивалентов. Это очень красноречивый сигнал. По умолчанию ответ на вопрос о соответствиях отдаётся на усмотрение преподавателей-пользователей. Он безусловно находится в их компетенции, но не всегда бывает однозначным и легкодоступным.

3.2. В книге есть образец, идущий под заголовком («Summary») [41, с. 9] или за идентифицирующим жанр заданием («This is the summary of the section. ...; Read the abstract and write out the verbs that ...») [42, с. 14, 42] при отсутствии русскоязычных наименований. Желаящий может сам подобрать их по жанровым признакам предлагаемого текста. Приведённые в [42, с. 14, 42] под разными названиями образцы чрезвычайно похожи, порождая всё те же вопросы о жанровой принадлежности.

Под цифрами 2 и 3 затронуто тринадцать трудов, покрывающих временной интервал 1980–2006 гг. В каждой подгруппе есть по крайней мере один труд с грифом министерства или Учебно-методического объединения. Судя по рассмотренной учебной литературе, в конкуренции между abstract и summary(sum up/summarize) побеждает второй из них благодаря большей употребительности.

Возможно, представленные в 2 и 3 способы не охватывают всех приёмов, позволяющих избежать нежелательного эффекта в условиях неустойчивости терминологических соответствий. Отмеченные нами или другие недоговорённости, понятные и в силу вышеуказанных причин извинительные, не умаляют ценности допускающих их работ. В то же время нельзя игнорировать столь отчётливую тенденцию. Её живучесть, разнообразие приёмов уклонения, сама их повторяемость симптоматичны. Они показывают, с какими препятствиями сталкиваются преподаватели из-за сложившейся путаницы, с какими затруднениями связано их преодоление.

Не будет преувеличением сказать, что имеются предпосылки для решения застарелой проблемы, что дифференциация abstract и summary по жанровым признакам становится всё более явственной и осознаваемой и что уже расчищена дорога внедрению в преподавательскую практику большей терминологической упорядоченности.

Так, прояснению соотношения abstract и summary способствуют ставшие всеобщим достоянием достижения лексикографии. Концептуальная группа SUMMARIZE инновационного словаря, чей корпус охватывает все географические варианты английского языка, не включает abstract [43, с. F17, F33, 1342]. Размежевание двух концептов даёт убедительный аргумент в пользу разграничения «abstract» и «summary», встречающихся в перекрёстном употреблении. Примечательно, что в Языковом Паспорте Европейского Языкового Портфеля фигурирует именно summary. Демонстрируя преимущество с этим документом, британские пособия (см., напр., [44]), учебники, тесты последовательно обращаются к summary, задания по написанию и образцы которого обнаруживают в нём сводный реферат и (реферат-)резюме

новленным. Только теперь участвует минимум два русскоязычных термина, чаще всего «реферирование/реферат», «аннотирование/аннотация» против минимум трёх англоязычных (ср. 2.2.). Эта стратегия проявляется в [35] [36] (приводятся англоязычные образцы некоторых жанров). Естественно напрашивается вывод о том, что содержание некоторых терминов одного языка поглощается терминами другого, но каковы они?.. Вопросы возникают также в связи с неравным количеством и распределением терминов в англоязычном и русскоязычном вариантах прикнижной аннотации и Предисловия в [37, с. 4, 8–9]. Вероятно, многим пользователям указанных работ недостаёт пояснений касательно соотношения двух терминологических рядов, вероятных межкультурных различий.

3. Спасает от коллизии **непротиворечивый неопределённый контекст**, возникающий при отсутствии терминов на *русском* языке. Отказываясь от них, авторы полностью полагаются на выбор читателя. Здесь выделяем два подтипа.

3.1. В книге нет ни образцов на английском языке, ни каких бы то ни было русскоязычных ориентиров; следовательно, нет и почвы для сравнения формулировок «Write a summary of the following article using 50–60 words.; Summarize the information about ... as it is presented in the article.; Write in English a summary of the following passage: ...; Render the following article in English.» [38, с. 34, 44, 173, 244 и др.]; «Sum up the content of the dialogue. Use the following phrases: The dialogue is about ...; Read and discuss the text. Single out the main facts and present them in a short review.; Single out the main facts of each text. Present them in a short review.; ... Sum up the text in 5–7 sentences. Present your summary in class.» [39, с. 15, 21, 46, 94 и др.]; «Sum up the information in ...; Sum up what the text has to say on each of the following points: ...; Summarise the text.; Read the text and ... give the shortest possible summary of the text.; Give an oral precis of the text.» [40, с. 15, 29, 32, 198, 202 и др.].

Перечисленные упражнения направлены на «контроль понимания базовых текстов», или сопутствуют упражнению «на развитие языковой догадки» без раскрытия их дополнительной функции [39, с. 4; 20, 44, 67 и др.], или включены в раздел Writing Exercises для «закрепления тематической лексики» и «развития навыков самостоятельного продуцирования письменного текста» [38, с. 5], или предлагаются регулярно без предварительного объяснения их предназначения (см.: [40, с. 2, 4–5]; Предисловие в [39, с. 4], где лишь проблемные Ex.12, Ex.13 не сопровождаются комментарием на фоне всех прочих поясняемых упражнений Ex.1–11, Ex.14–16). Опираясь терминами «summary, summarize, sum up, render, review, precis», процитированные в 3.1. авторы 2000-х гг. воздерживаются от применения терминов «abstract» (ср. обобщение данных под цифрой 1), «реферат», «резюме», «реферирование», «реферативный перевод», «аннотация», «аннотирование», «реферативная

ного стандарта несомненны, но для наступления искомого эффекта нужно длительное время.

Вследствие проведённого уточнения возникает вопрос о судьбе реферата-резюме, или просто резюме, и реферативной аннотации, не отождествляемых больше с индикативным рефератом. Есть ли за ними реальные особые объекты, и какие?..

Правила издательского оформления публикуемых материалов определяют резюме как «элемент аппарата научного журнала или сборника, содержащий главные положения и выводы статьи и помещаемый обычно в её конце» на языке публикуемого материала или на ином языке [4, с. 534; 133]. Данное определение отвечает общим жанровым признакам реферата, предполагая *авторское* перо, в силу чего запрет на привнесение идей референта [4, с. 150] оказывается беспредметным. «Резюме» переводится «summary» [15, с. 37], и «summary» же применяется для обозначения сводного реферата (см. выше). Таким образом, под одним иноязычным термином скрываются две жанровые разновидности.

В свою очередь, реферативная аннотация есть гибридный текст, сочетающий признаки двух жанров, воистину «смешанный, промежуточный документ» [11, с. 228]. Специфика её хорошо оттеняется при противопоставлении с библиографической и расширенной аннотациями. В библиографической аннотации «указываются лишь выходные данные текста и тематические рубрики, к которым относится его содержание. Такие аннотации обычно составляются библиотечными работниками, а не переводчиками. Последние имеют дело лишь с реферативными аннотациями, которые излагают содержание иноязычного текста в тезисной форме.» [51, с. 401] Эта трактовка сближает реферативную аннотацию с резюме и с реферативным переводом (рефератом-переводом) – *rendering*. В то же время «по глубине свёртывания, или объёму, различаются аннотации *расширенные* (детально рассматривают один из аспектов первичного документа) и *реферативные* (подробно раскрывают несколько аспектов первоисточника с различной глубиной свёртывания).» [52, с. 16] По сравнению с предыдущим, это определение в большей степени индивидуализирует рассматриваемую разновидность и полнее отвечает нуждам преподавания иностранного языка. С точки зрения упомянутых нужд, достоинство реферативной аннотации в том, что она требует активизации обоих отражённых в её названии умений: способности описать первоисточник (тему, предназначение, авторскую цель и др.) и резюмировать изложенные в нём идеи. Она напрямую отвечает учебным программам указанной дисциплины и давно служит не только переводу, но и развитию критического мышления, контролю чтения, совершенствованию устной и письменной речи. Именно она нередко стоит за привычным сочетанием «реферирование и аннотирование», открывая возможности комплексной проверки на экзамене, проявления интеллектуальных умений высшего порядка. Общеизвестен её

[45, с. 21, 41 и др.] [46, с. 11, 19 и др.]. Предпочтение *summary/sum up/summarize* отдают и отечественные авторы учебников и пособий (см. выше). «Abstract» же используется в учебной литературе британских издательств относительно аннотации (см., напр., [47, с. 132, 133]). Тем не менее, встречаются более поздние по сравнению со словарём [43] учебники американских издательств, где вопреки содержанию концептуальной группы термины «summary» и «abstract» подаются как взаимозаменяемые при употреблении относительно авторской пристатейной журнальной аннотации: “... summaries (abstracts) at the beginning of journal articles...” [48, с. 183]. Знаменателен в свете сказанного результат нашего фронтального обследования большого количества свежих периодических изданий на английском языке в государственной научно-технической библиотеке. Только в двух из них авторская пристатейная журнальная аннотация именуется *Summary*; в подавляющем большинстве случаев она озаглавлена *Abstract*. В журнале билингвальной страны *Canadian Journal of Earth Science* авторская пристатейная аннотация приводится на двух языках под заголовками *Abstract*, *Resume*. Объяснение тенденциям терминопотребления кроется в сосуществовании американской и британской традиций (см. [21, с. 5]), с одной стороны, и в унифицирующем влиянии глобализации, с другой. Коллектив редакций современных англоязычных научных журналов обычно бывает интернациональным, что затрудняет возведение терминологических пристрастий к национальным корням.

Большую пользу уменьшению путаницы принесло уточнение природы индикативного реферата и терминологическое закрепление этого уточнения нормативным документом – ГОСТом 7.9–95.

Индикативному реферату неизменно отводилось место в общем ряду: «Принято различать рефераты-конспекты (или информативные рефераты), индикативные рефераты, рефераты-резюме и обзорные рефераты» [3, с. 5] Его представляли также как «указательный реферат, или реферат-резюме», отличали от аннотации, а сам термин принимали за новое название реферативной аннотации [11, с. 226–229]. Межгосударственный стандарт по издательскому делу внёс существенные коррективы, приравняв индикативный реферат к аннотации [4, с. 150] и упрочив тем самым его положение в системе жанров научного функционального стиля. Уравнивание «указательного реферата (*indicative abstract*)» с аннотацией промелькнуло в отечественной учебной литературе ещё в 1993 г. [21, с. 6], но не получило там распространения.

Данный стандарт действует с 1997 г., издавался в сборниках документов 1998, 2004 гг. Однако и сейчас он недостаточно широко известен даже ВУЗовскому сообществу. На него крайне редко ссылаются и авторы упомянутых здесь учебников и пособий. Более того, недавно вышло справочное издание, где индикативный реферат и аннотация по-прежнему рассматриваются отдельно [49, с. 930–931] [50, с. 936–937], т. е. причисляются разным жанрам. Регламентирующая сила и консолидирующий потенциал межгосударствен-

2. **Кравченко, И. Н.** Теоретические и методические проблемы реферирования (исторические науки) / И. Н. Кравченко // Реферирование в общественных науках: Теория и методика. – М.: Наука, 1982. – С. 19–42.

3. **Agamjanova, V.** Improve your review and abstract writing = Реферирование и аннотирование научного текста : методическая разработка / V. Agamjanova and M. Gulzina; Латвийский гос. ун-т им. П. Стучки. – Рига: Изд-во Латвийского гос. ун-та им. П. Стучки, 1984. – 62 с.

4. **Реферат** и аннотация : общие требования // Стандарты по издательскому делу: сб. док. / сост. А. А. Джиго, С. Ю. Калинин. – 3-е изд. – М.: Экономистъ, 2004. – С. 150–155.

5. **Шиманов, А. Е.** Аннотирование и реферирование в издательском деле : конспект лекций / А. Е. Шиманов; Московский гос. ун-т печати. – М.: Изд-во МГУП, 2004. – 87 с.

6. **Науменко, Е. Э.** Особенности аннотации как типа текста (на материале современного английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Э. Науменко. – Пятигорск, 1986. – 17 с.

7. **Троянская, Е. С.** Обучение чтению научной литературы: В помощь преподавателю иностранных языков / Отв. ред. М. Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1989. – 272 с.

8. **Баринова, Е. Э.** Функционально-синтаксическое построение общественно-научного текста реферативного характера (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Э. Баринова. – М.: 1986. – 26 с.

9. **Грошикова, Э. Г.** Пособие по аннотированию и реферированию литературы / Э. Г. Грошикова, В. И. Гатаулина, Н. Д. Зорина; Воронежский политехнический институт. – Воронеж: Изд-во ВПИ, 1985. – 80 с.

10. **Зубенко, В. В.** Свёртываемость общественно-научной информации : к постановке вопроса (экономические науки) / В. В. Зубенко // Реферирование в общественных науках: Теория и методика. – М.: Наука, 1982. – С. 55–71.

11. **Жанры** информационной литературы : Обзор. Реферат / А. А. Гречихин, И. И. Здоров, В. И. Соловьёв. – М.: Книга, 1983. – 320 с.

12. **SUMMARIES and ABSTRACTS** // UIS Center for Teaching and Learning [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.uis.edu/ctl/ctlhandouts/smreabs.pdf> - Загл. с экрана.

13. **Вейзе, А. А.** Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А. А. Вейзе. – М.: Высш. шк., 1985. – 127 с.

14. **Abstracts and Annotations** // The MCC Guide to Writing Research Papers [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.monroecc.edu/depts/library/abstract.htm> - Загл. с экрана.

15. **Поуви, Д.** Пособие по педагогической терминологии : учеб.-мет. пособие / Под ред. С. В. Шевцовой / Д. Поуви, И. Уолш. – М.: Высш. шк., 1975. – 176 с.

16. **Stanton, A. J.** Longman Commercial Communication : An intermediate course in English for commercial correspondence and practice : Students' Book / A. J. Stanton, & L. R. Wood. – Longman, 1996. – 160 p.

17. **Шершова, А. В.** Проблемы изучения структуры реферата / А. В. Шершова // Реферирование в общественных науках: Теория и методика. – М.: Наука, 1982. – С. 93–100.

18. **Рябоконт, Т. А.** Структурно-семантические и композиционно-содержательные

яркий признак – характерные для аннотации лексико-синтаксические клише – “descriptive-abstract phrasing” [53]. Способность содержать резюмирующие высказывания – “provide a useful summary of a paper” [47, с. 132] – роднит реферативную аннотацию с резюме и с авторской пристатейной журнальной аннотацией. Близость последней обуславливает применение относительно обеих разновидностей (авторской пристатейной журнальной аннотации, реферативной аннотации) соответствия «abstract», относительно реферативной аннотации также «mixed abstract» (ср. «Summary-abstract» в [37, с. 79]).

Целесообразно сохранять наименование «precis» за рефератом-конспектом, а «synopsis» – за резюме сюжета художественного произведения: романа [19, с. 142], пьесы, кинофильма, мюзикла. «Review» в журналистике применяется к обзору новостей, а в научном стиле – к рецензии. Необходимо также отдавать должное специфике blurb – публикуемой на обложке или суперобложке прикнижной издательской аннотации – и rendering. Заимствованные из американского журнала примеры Annotation в [37, с. 83–85], по-видимому, соответствуют тому, что по-русски называется «библиографическая аннотация» (ср. пример Annotation в [14]). Надо учитывать, что формы «annotations» и «annotate» используются относительно знаков и процесса маркировки текста при чтении. Наконец, студенческая курсовая работа (“yearly essay/paper/project or: ... 3rd year, etc. project/paper/essay” [15, с. 154]), задачи которой определяет научный руководитель и которая тоже нередко именуется рефератом, заслуживает названия «учебный реферат».

Формирование умений реферирования и аннотирования играет важную роль в ВУЗовской подготовке, развивая интеллект учащихся и отвечая практическим потребностям общества. Однако выполнение этого раздела программы английского языка обременено проблемами, вновь заявившими о себе и даже обострившимися в период реформ. Поддержание указанного положения не благоприятствует взаимопониманию между авторами учебных материалов и потребителями-пользователями, студентами и преподавателями, самими преподавателями. Более того, оно затрудняет последним выполнение профессиональных обязанностей. Унификации толкования и употребления терминов, устранению ненужных барьеров способствует соблюдение стандартов и правил по издательскому делу; препятствует тому недостаточная распространённость релевантных нормативных документов. Существенный вклад в решение застарелых проблем могут внести также упорядочение межъязыковых соответствий при переводе и совершенствование курсов стилистики английского, русского языков в плане увеличения в них веса реферата, аннотации и их разновидностей.

Библиографический список

1. **Предисловие** // Реферирование в общественных науках: Теория и методика. – М.: Наука, 1982. – С. 3–7.

языке : учеб. пособие для ин. иностр. яз. и филол. фак. ун-тов / А. С. Серикова. – М.: Высш. шк., 1980. – 88 с.

35. **Методическая** разработка для обучения аннотированию и реферированию студентов старших курсов, аспирантов и преподавателей (английский язык) / сост. В. Г. Усов. – М.: 1986. – 44 с.

36. **Клейменова, Е. П.** English for Senior Students of Economics / Е. П. Клейменова, Л. В. Кулик. – М.: ТЕИС, 2003. – 124 с.

37. **Рябцева, Н. К.** Научная речь на английском языке: Руководство по научному изложению : Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики : Новый словарь-справочник активного типа (на английском языке). – 2-е изд. / Н. К. Рябцева. – М.: Флинта : Наука, 2000. – 600 с.

38. **Куликова, А. В.** Английский язык для экономистов-международников : учебник / А. В. Куликова. – М.: Междунар. отношения, 2001. – 288 с.

39. **Любимцева, С. Н.** Курс английского языка для финансистов : учебник / С. Н. Любимцева, В. Н. Коренева. – М.: ГИС, 2000. – 381 с.

40. **Телень, Э. Ф.** Английский для журналистов : пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / Э. Ф. Телень. – М.: ТЕИС, 2000. – 213 с.

41. **Курашвили, Е. И** Английский язык : пособие по чтению и устной речи для технических вузов : учеб. пособие / Е. И. Курашвили. – М.: Высш. шк., 1991. – 140 с.

42. **Городецкая, Е. Я.** Английский для менеджеров: учеб. пособие / Е. Я. Городецкая, Е. Н. Евсюкова, Л. А. Курылёва. – Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2006. – 174 с.

43. **Longman** Language Activator : The World's First Production Dictionary. – Longman, 1993. – 1587 p.

44. **Grendall, S.** Effective Reading : Reading skills for advanced students / S. Grendall, & M. Swan. - Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 213 p.

45. **Evans, V.** Upstream Proficiency : Student's Book / V. Evans, & J. Dooley. – Express Publishing, 2002. – 276 p.

46. **MacKenzie, I.** English for Business Studies : A course for Business Studies and Economics students : Student's Book / I. MacKenzie. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 176 p.

47. **Glendinning, E. H.** Study reading: A course in reading skills for academic purposes. – 2nd edition / E. H. Glendinning, & B. Holmstrom. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 159 p.

48. **Johnson, B. E.** Stirring up Thinking / B. E. Johnson. – Boston New York: Houghton Mifflin Company, 1998. – 491 p.

49. **Тумина, Л. Е.** Реферат // Эффективная коммуникация: История, теория, практика : Словарь-справочник / Отв. ред. М. И. Панов. – М.: Агентство КРПА Олимп, 2006. – С. 930–931.

50. **Тумина, Л. Е.** Аннотация // Эффективная коммуникация: История, теория, практика: Словарь-справочник / Отв. ред. М. И. Панов. – М.: Агентство КРПА Олимп, 2006. – С. 936–937.

51. **Комиссаров, В. Н.** Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 420 с.

52. **Суминова, Т. Н.** Аннотирование, реферирование и обзорно-аналитическая деятельность : учеб. пособие / Т. Н. Суминова. – М.: Изд-во МГУКИ, 2001. – 75 с.

53. **Writing the Abstract** // The University of Mississippi Writing Center [Электрон-

особенности резюме (На материале резюме научных медицинских статей на английском языке) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. А. Рябоконт. – Киев, 1983. – 18 с.

19. **Письменная практика**: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / И. А. Уолш, А. И. Варшавская, И. А. Василевич и др. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.

20. **Аннотирование** и реферирование: пособие по английскому языку / Г. И. Славина, З. С. Харьковский, Е. А. Антонова и др. – М.: Высш. шк., 1991. – 156 с.

21. **Корнеева, М. С.** Учебное пособие по развитию навыков аннотирования и реферирования для студентов старших курсов / М. С. Корнеева, Т. К. Перекальская; Московский гос. ун-т. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1993. – 72 с.

22. **Михельсон, Т. Н.** Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии / Т. Н. Михельсон, Н. В. Успенская. – СПб.: Изд-во «Специальная литература», 1995. – 173 с.

23. **Пичкова, Л. С.** Реферирование, аннотирование и перевод экономических текстов. Теория и практика – М.: МГИМО, 1999. – 160 с.

24. **Ильичёва, Н. В.** Аннотирование и реферирование: учеб. пособие / Н. В. Ильичёва, А. В. Горелова, Н. Ю. Бочкарёва. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2002. – 100 с.

25. **Барташова, О. А.** Text processing: учеб. пособие / О. А. Барташова, И. А. Бархатов, А. Ю. Попов. – СПб.: Изд-во С-ПбГУЭФ, 2003. – 186 с.

26. **RENDERING**: Учебно-методическое пособие по обучению реферированию (для студентов 4-5 курсов факультета иностранных языков и специальности «Регионоведение» исторического факультета) / сост. С.М.Богатова, Н.Ю.Цыганкова. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 103 с.

27. **Халилова, Л. А.** English for Professional Purposes : Academic Reading, Writing, and Speaking : учеб. пособие / Отв. ред. В.В.Минаев. – М.: Изд-во РГГУ, 2005. – 471 с.

28. **Базанова, А. Е.** Основы реферирования публицистических и научных текстов : учебно-методическое пособие для студентов специальности «Журналистика» и «Связи с общественностью» / А. Е. Базанова – М.: Изд-во Росс. ун-та дружбы народов, 2006. – 32 с.

29. **Реферирование** в общественных науках : Теория и методика. – М.: Наука, 1982. – 160 с.

30. **Гуськова, Т. И.** Английский для политологов : учеб. пособие / Т. И. Гуськова, Е. А. Городкова. – М.: Изд-во МГИМО (Университет); Изд-во «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. – 320 с.

31. **Кубьяс, Л. Н.** Английский для специалистов-международников = English for Experts in International Relations / Л. Н. Кубьяс, И. В. Кудачкина. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 576 с.

32. **Борисенко, И. И.** Английский язык в международных документах (право, торговля, дипломатия) : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. / И. И. Борисенко, Л. И. Евтушенко. – Киев: Логос, 2001. – 480 с.

33. **Василевич, Н. А.** Общественно-политическая лексика английского языка : Англо-рус. словарь-минимум, тексты и задания : учеб. пособие для студентов неяз. вузов / Н. А. Василевич, Т. В. Караичева, Л. Г. Лизгаро. – Минск: Изд-во «Вышэйшая школа», 1985. – 174 с.

34. **Серикова, А. С.** Основы композиции и реферирования текстов на английском

ний, а формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» [7], и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Вузовское образование должно быть направлено на подготовку специалистов, осознающих растущую взаимозависимость между народами и нациями, готовых к участию в диалоге культур. Достоверное знание страны, ее культуры, традиций, обычаев, как и высокий уровень владения языком, помогают правильно понять и реализовать информацию о стране. Часто успешность профессиональной деятельности также зависит от адекватного общения с иностранными партнерами. Чем лучше человек знает иностранный язык, тем больше можно ожидать от него в плане понимания чужой культуры, традиций, норм поведения в стране изучаемого языка.

Отсюда становится понятной актуальность приобщения овладевающих иностранным языком к культуре страны изучаемого языка, вовлечение в сферу анализа опыта другого народа. Весь процесс обучения должен иметь социокультурную направленность.

Включение в целевую установку обучения иностранному языку, а, следовательно, и в содержание обучения культуроведческих знаний в качестве полноправного компонента призвано обеспечить усвоение студентами реалий другой страны, расширение их общего кругозора, приобщение к мировой культуре, повышение интереса к предмету и стойкую мотивацию к изучению иностранного языка.

В этой связи И. И. Лейфа выделяет [4]:

общеобразовательную цель обучения иностранному языку:

- более глубокое освоение родной культуры посредством соприкосновения с чужой культурой и взаимодействия с ней;
- расширение языкового, социального, эмоционального и интеллектуального горизонта обучаемых;

воспитательную цель:

- ориентация на гуманизацию образования;
- обучение в духе диалога культур;
- воспитание взаимопонимания и терпимости по отношению к чужой культуре, способности относиться к ней с уважением, доверием, симпатией, но в то же время критически;
- проявление интереса к контакту с иной культурой;
- воспитание ценностных ориентаций по отношению к культурному наследию своей страны;

развивающую цель:

- развитие способностей проникновения в культуру страны изучаемого языка в ходе сопоставления общественных, культурных и языковых реалий;

ный ресурс] – Режим доступа: http://www.olemiss.edu/depts/writing_center/grabstract.html – Загл. с экрана.

УДК – 378+316.7

Е. А. Костина

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Распространенные в России в последние десятилетия коммуникативные подходы в методике преподавания иностранных языков обеспечили высокую степень владения языковой формой на всех уровнях языка и речи. Российские студенты и выпускники ценятся иноязычными собеседниками за грамотность, насыщенность и беглость речи на иностранном языке. Однако новые условия использования языков продемонстрировали и недостатки отечественной системы. Беглость и правильность в лексико-грамматическом аспекте не гарантируют взаимопонимания и, далее, результативной совместной деятельности в процессе реального общения. Проблема состоит в том, что традиционные подходы недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов, и специфику речевой деятельности как культурно-обусловленного поведения. Следовательно, для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации с ориентацией на процесс – образцовую учебную речь на иностранном языке, – на цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения. В этом отношении языковая ситуация, сложившаяся в стране к настоящему моменту, может быть охарактеризована как мало благоприятная. Причиной такого положения, по мнению Е. И. Пассова, является противоречие между резко возросшей потребностью общества в повышении уровня «иноязычной грамотности», с одной стороны, и неэффективной системой обучения иностранным языкам, не обеспечивающей достижения конкретного позитивного результата, с другой [5; 3]. Поскольку у каждого человека в его многочисленных социальных функциях представление о достигнутом результате будет индивидуальным, целью обучения иностранным языкам становится не набор конкретных уме-

циокультурного образования в формировании поликультурной компетенции, в осознании будущими специалистами своей роли в качестве участников межкультурной коммуникации, которое должно вызвать потребность в постоянном повышении уровня социокультурной компетенции.

В связи с этим целесообразно выделить следующие задачи, решаемые в процессе формирования социокультурной компетенции:

- 1) воспитание уважения к другой культуре;
- 2) межкультурное взаимопонимание и умение вести диалог с представителями другой культуры, проявляя толерантность и сензитивность;
- 3) осознание духовных ценностей своей культуры через ознакомление с ценностями других культур;
- 4) формирование на этой основе своей системы духовных ценностей.

К основным положениям социокультурного подхода при обучении иностранным языкам относятся следующие [7]:

1. Построение адекватной модели обучения иностранному языку предполагает предварительное изучение социокультурного контекста неродных языков, социокультурного контекста обучения иностранным языкам в конкретной стране и конкретной национальной среде с учетом культурных влияний других цивилизаций и цивилизационных пластов.

2. Существенное усложнение социокультурных функций преподавателей иностранного языка в условиях постоянного расширения и углубления сфер межкультурной коммуникации в современном мире в целом и в России в частности требует глубинного реформирования языкового поликультурного образования посредством его «глобализации», гуманизации, экологизации и культуроведческой социологизации его содержания в духе мира, уважения прав человека, ориентации на диалог культур как философию образования.

3. Многоаспектное социокультурное образование (общекультурное, страноведческое, лингвострановедческое, социолингвистическое, коммуникативно-прагматическое) – обязательный компонент подготовки молодежи

XXI века, когда условия общепланетарного бытия на Земле позволяют расширить значительно круг людей, выступающих в функции субъектов диалога культур.

4. Междисциплинарной базой для социокультурного образования средствами иностранного языка служит страноведчески маркированное культуроведение, посредством которого обогащаются знания обучаемых о социокультурном портрете изучаемых языков, стран и регионов, народов, историко-культурном фоне их развития, культуре взаимодействия индивида и государства, общества, природы и человека, различных социумов и индивида с самим собой.

В результате, обучение иностранному языку как средству международного общения тесно взаимосвязано с его активным использованием как инструмента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка.

- развитие умения использовать социокультурный фон для понимания и толкования социокультурных элементов;
- развитие понимания социокультурной принадлежности к национальному и мировому сообществу;
- развитие ответственности за самостоятельно принятые решения;
- развитие готовности делать выбор, формулировать собственную точку зрения;
- развитие способности ориентироваться в ценностях собственного и чужого общества.

Как теоретическое направление в языковой педагогике социокультурный подход начал интенсивно развиваться в нашей стране с начала 90-х годов XX в. (В. В. Сафонова, 1991, 1992).

Основой для развития культуроведческих подходов в языковой педагогике послужило положение о необходимости соизучения языка и культуры, которое в конце XX столетия приобрело аксиоматическое значение.

В настоящее время в мировой языковой педагогике существует несколько культуроведческих подходов, среди которых можно выделить такие, как:

- лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980);
- коммуникативно-этнографический (М. Byram, V. Esarte-Sarrie 1991; М. Byram, C. Morgan, 1994);
- социокультурный (В.В. Сафонова, 1991, 1992).

Социокультурное образование средствами иностранного языка направлено на:

- 1) развитие мировосприятия обучаемого и подготовку его к восприятию истории человечества, своей страны и своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в поиске решений глобальных проблем;
- 2) развитие коммуникативной культуры обучаемых, их духовного потенциала, общепланетарного образа мышления в отношении гражданских прав человека и политических свобод, осознание ими миротворческих обязанностей и ответственности за свое будущее, будущее своей страны;
- 3) обучение этически приемлемым и юридически оправданным формам самовыражения в обществе;
- 4) обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и принадлежащими к различным вероисповеданиям;
- 5) развитие потребности в самообразовании.

Социокультурный компонент является обязательным условием социокультурного подхода в обучении (В. В. Сафонова), под которым подразумевается культуроведческий подход, ориентируемый на социальную педагогическую ориентацию при обучении языку в «духе мира, в контексте диалога культур». Положения социокультурного подхода переплетаются с положениями со-

С этой целью обучение иностранному языку осуществляется посредством:

- 1) формирования и развития базовых коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности;
- 2) коммуникативно-речевого вживания в иноязычную среду стран изучаемого языка (в рамках изучаемых тем и ситуаций); развития всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;
- 3) социокультурного развития студентов в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого материала;
- 4) культуроведческого и художественно-эстетического развития будущих учителей при ознакомлении с культурным наследием стран изучаемого языка;
- 5) формирования умений представлять родную культуру и страну в условиях иноязычного межкультурного общения;
- 6) ознакомления обучаемых с доступными им стратегиями самостоятельного изучения языков и культур.

Специфические условия подготовки специалистов по второму языку (ограниченное количество учебных часов, отсутствие теоретических курсов, в т. ч. по лингвострановедению и страноведению) делают занятия по практике устной и письменной речи недостаточным источником культуроведческих знаний. Указанные особенности не позволяют дать целостное, системное представление обо всех явлениях языка и культуры в их взаимосвязи. На наш взгляд, в данных условиях следует сконцентрировать внимание на разработке технологий лингвострановедческого обогащения языкового сознания студентов и социокультурного наполнения учебной коммуникативной практики по второму иностранному языку. В этой связи огромную роль приобретает самостоятельная работа студентов.

Организованная надлежащим образом самостоятельная работа способствует неразрывной связи домашней и аудиторной работы, поскольку эффективность аудиторной работы напрямую зависит от качества организации и разработки заданий для самостоятельной работы, планирование которых должно осуществляться также подробно, как и аудиторной работы [6].

Совершенно очевидно, что знаний правил грамматики, лексики, умений в различных видах речевой деятельности недостаточно для общения с носителями языка. В основе языковых структур лежат структуры страноведческие. И потому, помимо чисто языковых знаний, необходимо, как справедливо подчеркивает С. Г. Тер-Минасова, знать:

- 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где;
- 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальном мире изучаемого языка [8].

Для формирования социокультурной компетенции при обучении второму иностранному языку важно не только овладение соответствующими сведениями, но и умениями оперировать ими в процессе межличностного,

К основным принципам социокультурного образования средствами иностранного языка относятся:

- обучение иноязычному общению в контексте диалога культур; соединение обучения межкультурному общению с развитием правозащитного сознания студентов и их подготовкой к миротворческой деятельности;
- опора на междисциплинарные культуроведческие знания обучаемых;
- опора на интеллектуальный потенциал обучаемых при выборе форм иноязычного учебного общения;
- гуманистическая психологизация учебной среды.

Определим основные принципы, способствующие эффективному развитию социокультурной компетенции. С нашей точки зрения, к ним относятся:

1) *принцип личностной направленности*, предполагающий использовать материалы, информацию, установки, представляющие личностную значимость для обучаемых. Благодаря учету личностного фактора обеспечиваются благоприятные условия и свободная, непринужденная атмосфера общения на занятиях;

2) *принцип культуроведческой направленности*, который находит выражение в культуроведческой насыщенности всего предлагаемого к изучению материала, на базе которого формируются вышеперечисленные умения и навыки;

3) *принцип проблемной направленности*, подчеркивающий, что наличие проблемы содействует поддержанию и активизации общения;

4) *принцип толерантности*, который акцентирует необходимость формирования уважения, непредвзятости к другим культурам, преодоления культурной предрешенности;

5) *принцип реализма*, выражающийся в ясном и трезвом изложении, восприятии и анализе фактологического материала, на котором происходит развитие культурно-страноведческой компетенции;

6) *принцип соответствия воспитательным задачам*, который означает соответствие обучения решаемым воспитательным задачам (воспитание толерантной, непредвзятой личности будущего учителя иностранного языка).

В общем и целом, социокультурное развитие обучаемых средствами иностранных языков способствует формированию у них коммуникативности, речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов независимо от их этнической, расовой и социальной принадлежности и вероисповедания. Оно создает предпосылки для изучения культур народов.

Новый социальный заказ современного общества, предусматривающий подготовку «целостной культурно-языковой личности» (В. П. Фурманова) в ходе профессионально-направленного обучения в педагогическом вузе, позволяет поставить вопрос о необходимости формирования у студентов социокультурной компетенции не только в курсе первого, но и второго иностранного языка.

иностранным. Таким образом, контрастивный подход должен проявляться на трех уровнях: а) языковом; б) социокультурном; в) на уровне учебных умений.

В общих чертах, *процесс формирования социокультурной компетенции включает:*

1) формирование у студентов определенного запаса фоновых знаний, составляющих основу межкультурного общения;

2) овладение студентами определенным лингвострановедческим минимумом, т. е. лексическими единицами, в которых вербализуются инокультурные понятия;

3) овладение студентами определенными вербальными и невербальными моделями поведения в ситуациях межкультурной коммуникации;

4) переработка и передача усвоенного содержания, реализуемые через упражнения, в результате выполнения которых формируются знания, навыки умения и способность осуществлять иноязычное общение;

5) воспитание эмоциональной, эстетической и этической сторон личности будущих учителей, что будет способствовать ориентации учебного процесса на формирование человека, обладающего межкультурным сознанием, стремящегося к достижению взаимопонимания и сотрудничества во всех сферах межкультурных отношений. Важной воспитательной задачей является формирование личности будущего учителя иностранного языка как представителя российской культуры, как связующего звена между родной культурой и культурой страны изучаемого языка.

Подводя итог изложенному выше, особо выделим профессиональные умения учителя иностранного языка, которые являются показателями сформированности социокультурной компетенции у студентов старших курсов в условиях изучения второго иностранного языка. Итак, **учитель иностранного языка должен владеть следующими умениями:**

- учитывать уровень обученности и культуры учащихся;
- учитывать психологические особенности личности обучаемых;
- учитывать явления социокультурной интерференции и положительного переноса;
- использовать специальную литературу в своей профессионально-педагогической деятельности;
- планировать уроки и самостоятельную работу учащихся;
- владеть дидактической речью учителя;
- использовать знания о стране для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурной коммуникации;
- адекватно использовать лексические единицы с культурным и страноведческим компонентами семантики в ситуациях межкультурной коммуникации;
- прогнозировать вероятные случаи нарушения межкультурного общения, определять причины нарушения межкультурной коммуникации;
- комментировать содержание культурно-страноведческой лексики на иностранном и родном языках;

межкультурного общения, а также умениями представлять свою страну, ее вклад в мировую культуру [2].

Принимая во внимание специфику обучения второму иностранному языку, рассмотрим принципы, на которых строится обучение, имеющее своей целью развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности учителя второго иностранного языка.

Среди принципов обучения второму иностранному языку, выделенных И. Л. Бим и Н. В. Барышниковым, мы отмечаем те, которые наиболее соответствуют иноязычному обучению с целью совершенствования социокультурной компетенции:

1) *принцип межкультурной направленности*. Предусматривает такое построение учебного процесса, при котором его центральной фигурой является студент как потенциальный партнер реальной межкультурной коммуникации. Общение на иностранном языке (диалоги на занятии, инсценирование текстов и т. д.) носит учебный характер и не адекватно реальному коммуникативному взаимодействию, в частности, с носителями языка. Этот фактор следует учитывать в процессе обучения. Реализация принципа межкультурной направленности предполагает также использование в обучении культурных ссылок, приемов паттернирования (подражания культурным образцам), хотя и в усеченном виде;

2) *коммуникативно-когнитивный принцип*. Когнитивный аспект должен быть подчинен коммуникативному, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основания: где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления (интерференции);

1) *принцип дифференциации обучения*. Предполагает использование различных методов и приемов обучения в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, возраста учащихся [1]. В целом, это учет уровня обученности личности. Учитывая уровень обученности студентов, необходимо одним создавать условия для более быстрого продвижения, другим давать возможность для повторения и обильной тренировки;

2) *принцип социокультурной направленности*. Подбор и организация учебного материала осуществляются на социокультурной основе;

3) *сопоставительный (контрастивный) принцип*. Речь идет не только о выявлении различий между языками, но и о поиске сходства. Важно побуждать студентов к поиску опор не только в области самого языка. Как отмечалось, они имеют уже значительный опыт в изучении первого иностранного языка, в использовании различных стратегий учения. Это тоже может служить существенной помощью при овладении вторым иностранным языком. Кроме того, сферой для сопоставления может служить и социокультурная информация, фоновые знания студентов. Сопоставление внеязыковой действительности может идти на базе трех языков: родного, первого иностранного и второго

– выбирать наиболее эффективные приемы и способы ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка;

– формировать у учащихся умения самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, разнообразную справочную литературу, средства массовой информации.

В заключении отметим, что формирование социокультурной компетенции способствует и параллельному развитию коммуникативной компетенции специалиста, составной частью которой первая является.

Библиографический список

1. **Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.** Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб., 1999. – 472 с.
2. **Бим, И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск, 2001. – 48 с.
3. **Концепция** обучения предметам языкового цикла: Материалы для обсуждения. – М., 1989. – 31 с.
4. **Лейфа, И. И.** Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / И. И. Лейфа // Мир языка и межкультурная коммуникация: Материалы Междунар. науч. практ. конф. – Барнаул, 2001. – Часть I. – С. 193–195.
5. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991. – 224 с.
6. **Пушкова, М. П.** Педагогические основы развития социокультурной компетенции будущего учителя (в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук / М. П. Пушкова. Иркутск, 2001. – 190 с.
7. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 238 с.
8. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 262 с.

РАЗДЕЛ V ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.078

Н. С. Богачёва

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В современном мире науки накоплен огромный и исключительно ценный материал по различным вопросам всевозможных областей. Вместе с тем

- извлекать социокультурную информацию из различных типов аутентичных текстов и использовать ее в учебном процессе;
- адекватно понимать и реагировать на вербальное и невербальное поведение представителя иной лингвокультурной общности;
- строить иноязычное общение с учетом норм вербального и невербального коммуникативного поведения, принятых в изучаемой лингвокультурной общности;
- сравнивать явления двух культур, находить общее и различия;

должны неминуемо привести к радикальным переменам в сфере образования. Мультимедийные информационные базы данных и компьютерные сети изменили способы работы пользователей, что, в свою очередь, способствовало изменению структуры всей образовательной среды. И если компьютерные технологии, способствуя индивидуализации образовательного процесса, вели к исключению социального компонента из учебной деятельности, то объединение компьютеров в сети способствует социологизации обучения. Важно, что пришло понимание, что при всей важности разработки новых технологий с целью передачи и обработки огромных массивов информации никоим образом нельзя забывать о необходимости социального и психологического контекста, даже если речь идет о «виртуальной» школе. Западные специалисты уже заговорили об этих проблемах: «информация – это не то же самое, что знания. При использовании сетевых ресурсов обучаемым не удастся ограничиться знакомыми им способами оперирования информацией. Им потребуются навыки задавания вопросов, осуществления навигации и систематизирования. А эти навыки не приходят сами собой. Не приходит сама собой к студентам и мотивация учиться в такой среде. Появление новых культурных артефактов, каковыми являются компьютерные технологии, способствовало возникновению и разработке новых педагогических технологий, но к сожалению до сих пор отсутствуют педагогические условия, нет разработанных научно-методических рекомендаций, касающихся организации адаптации обучаемых в условиях избыточности информации.

Кроме того, в конце XX в. человечество вступило в стадию развития, получившую название постиндустриальное, или информационное общество. Постиндустриальное общество отличается исключительно быстрым развитием информационных технологий, возможности которых становятся беспрецедентными для эффективного решения многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. Распорядиться этими возможностями смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимой компетентностью, позволяющей ориентироваться в новом информационном пространстве – сохраняя свою самобытность, использовать преимущества глобализации. Речь идет о необходимости изменения содержания образования на основе новых возможностей образовательной среды, становящейся информационной образовательной средой, об овладении информационной адаптации, одним из слагаемых общей культуры, понимаемой как высшее проявление человеческой образованности, включая личностные качества и профессиональную компетентность. Поэтому в условиях увеличения информационных потоков, усложнения характера информационной среды, особую значимость приобретает научный поиск путей и средств подготовки специалистов, обладающих информационной адаптацией.

Ведущей тенденцией развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов во всех сферах жизни общества, является переход к новым образовательным техноло-

информационные ресурсы отрасли используются в слабой степени. Научные и практические работники часто не знают, какими возможностями они располагают, откуда и в какой форме можно получить необходимые для работы материалы, как их лучше использовать в своей деятельности. Сложилась парадоксальная ситуация: при астрономическом числе публикаций с каждым годом они становятся все менее доступны для пользователей, ради которых создавались. Поиск информации в сети Интернет не решает этой проблемы. Объяснение этому – отсутствие содержательной классификации и систематизации информации. Разница в понятийно-терминологическом аппарате отечественной и зарубежной науке не позволяет пользователю получать необходимую для их профессиональной деятельности релевантную информацию. Большая доля общеупотребительных понятий в понятийно-терминологическом аппарате не позволяет производить эффективный поиск интернетовских ресурсов на традиционных поисковых серверах типа Rambler'a, Yandex'a, Yahoo, Google и прочих. Так, произведя на них поиск по слову «образование», мы получим список из нескольких десятков тысяч ссылок, никак по своему содержанию не упорядоченных и включающих немало ненужных ссылок на информацию по образованию камней в почках или о том, что нужно указывать в поле “Образование” на www.job.ru. Использование тематических рубрикаторов, имеющих на ряде поисковых серверов, также не решает обозначенной проблемы из-за крайне упрощенных принципов их организации. Например, на Rambler'е каталог ресурсов по образованию представляет собой просто список ресурсов, отсортированных по критерию их посещаемости, на Yandex'е каталог организован по критерию вида основной деятельности организации-хозяина ресурса: высшее образование, среднее образование, далее происходит уточнение вида деятельности: университеты, технические вузы и т. п.

Информационная революция, явившаяся следствием многочисленных технических революций XX в., можно сказать, создала революционную ситуацию в сфере образования к началу XXI в. Спектр психолого-педагогических проблем современной учебной деятельности включает в себя не только разработку новых технологий передачи и усвоения огромных массивов информации, но и проблему адаптации в быстро меняющихся информационных условиях и психологического развития личности. Уже в начале XX в. возникли проблемы в организации учебного процесса.

Перманентные технические революции, вызвавшие резкое возрастание интенсивности информационных потоков, привели к невозможности передачи знаний традиционными методами – привычная система не обладает достаточной гибкостью, удовлетворяющей потребности общества в передаче огромного массива накопленных знаний, и не удовлетворяет запросам конкретного студента, поскольку рассчитана на усредненного учащегося. Конечно, революционные перемены, которые внесли компьютерные технологии,

возрастают в среднем на 6%, в том числе темпы роста телефонных сетей на 5–6% в год, сетей передачи данных на 20–25% в год, локальных сетей – до 50% в год. Подобные темпы роста вычислительной техники и коммуникаций значительно изменили структуру имеющихся вузов и крупных компаний. О. Н. Долина подчеркивает, что сегодня появились организации нового типа с «электронной нервной системой» на основе информационных технологий. Наличие в России федеральной программы «Электронная Россия» и ряда законов, таких как Федеральный закон № 24-ФЗ от 22.02.1995 года «...об информации, информатизации и защите информации», № 85-ФЗ от 31.12.1993 № 2334 «...о дополнительных гарантиях прав граждан на информацию», позволяют утверждать о важности информатизации образования и общества на государственном уровне.

Одной из основных проблем, стоящих перед системой Российского образования, является поиск новых подходов к рассмотрению парадигмы образования. Важной особенностью парадигмы образования является изменение системы высшей школы, которая отражает переход от индустриальной к постиндустриальной цивилизации. Как бы ни назывался этот период, суть его – обнаружение пределов роста индустриального мира, демассовизация и приоритет человека по отношению к существующим институтам, необходимость новых институтов, обеспечивающих эту приоритетность. На фоне реформирования всей системы образования, информатизация образования декларируется сегодня как одна из приоритетных целей нашего государства, а компьютерная подготовка стала одним из определяющих критериев профессионального уровня и профессиональной культуры специалиста. Переход к информационному обществу определяет необходимость подготовки студентов к профессиональной деятельности, которая будет связана с информацией и коммуникациями.

В настоящее время в системе образования усиливается противоречие между традиционным темпом обучения человека и постоянно ускоряющимся темпом появления новых знаний в результате того, что все большая часть человечества занимается их производством. Отмеченное противоречие носит фундаментальный характер. Именно поэтому большинство стран привлекают в систему образования новые информационные технологии и технические средства информатики. Мировые тенденции в сфере образования определяют необходимость выработки у студента системного, образного- мышления, информационной культуры, творческой активности. Чтобы достичь подобных целей, необходимо активно внедрять в дидактический процесс информационные и телекоммуникационные технологии.

Концепция модернизации и информатизации сферы российского образования на период до 2010 года основной целью ставит подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного, готового к профессиональному росту и профессио-

гиям. Ориентация на данную тенденцию объективно требует формирования концептуальной системы взглядов на развитие духовного и интеллектуально-творческого потенциала специалиста процесс становления, которого включается в более широкое пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека.

Одна из наиболее важных и актуальных проблем современного общества – создание системы образования, способной подготовить молодое поколение к жизни в условиях меняющегося мира. Сегодня становится все более очевидным, что без изменения существующих условий, как в образовательном процессе, так и в жизни человека вообще, дальнейшее развитие общества и личности в частности будет довольно затруднительным. Важным механизмом, затрагивающим реформирование системы образования в России, является ее информатизация.

Информатизация может трактоваться как процесс внедрения информационных технологий в различные сферы жизнедеятельности общества и, применительно к системе образования, в качестве одной из целей преследует создание единого информационно-образовательного пространства. Информатизация является одним из приоритетных направлений развития образования, которое создает предпосылки для широкого внедрения в практику педагогических инноваций, направленных на интенсификацию учебного процесса, однако увлечение внедрением средств современных информационных технологий без тщательной дидактической проработки приводит к тому, что затраченные средства не приводят к ожидаемому повышению эффективности и качества обучения, а компьютер превращается не в средство обучения, а в «печатную машинку».

Проблеме информатизации общества уделяется внимание во многих законодательных документах большинства ведущих стран мира. Распространение и применение вычислительной техники во всех сферах современного общества вводит новый параметр в определение грамотности человека – умение работать с использованием информационных компьютерных технологий, а также наличие опыта поиска информации, ее анализа и применения на практике. Анализ влияния информационных технологий на структуру занятости населения, соотношение различных специальностей в основных отраслях науки и производства позволяют отметить все возрастающую роль информационных технологий в профессиональной деятельности. Ускоряется период обновления промышленных, производственных и информационных технологий, замены их не более совершенные. Уже сейчас этот срок составляет не более 3–5 лет. С начала нашей эры первое удвоение знаний в обществе произошло в 1750 году, второе – к началу 20 века, третье – к 1950 году. С 1991 года объем знаний удваивается ежегодно. Динамика темпов роста в области информационных технологий носит экспоненциальный характер. Объемы мирового рынка информационных технологий ежегодно

процесса обучения позволяет ввести новые формы занятий, что особенно востребовано для тех предметов, преподавание которых связано с широким использованием дискуссий, деловых игр и других подобных методик. Целенаправленное формирование информационных умений у обучающихся позволит им осознанно подходить к работе с учебной информацией, что существенно облегчит процесс ее усвоения и снимет вопрос о перегрузке.

Необходимо заметить, что компьютерные технологии обучения – процесс подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера, требуют от студента владения навыками применения программных средств для получения, обработки и создания необходимой информации. Согласно Концепции модернизации образования новое качество образования предполагает формирование у обучающихся основ адаптаций, а в контексте нашего исследования – информационная адаптация является одной из ключевых. Уже сегодня нарастающий дефицит в специалистах в области высоких технологий испытывают многие предприятия и организации России, к тому же для информационных технологий вполне естественно, что они устаревают и заменяются новыми. В связи с этим, необходимость использования в образовательном процессе информационных и коммуникационных технологий не подлежит сомнению, так как информатизация образования – основа развития не только *информационной адаптации* будущего специалиста, но и всей страны в целом.

Таким образом, информационная адаптация студента по своей сущности требует совокупности специфических знаний и информационных умений, связанных с понятием информации, и представлений о способах и средствах хранения, обработки и передачи информации, как обычными средствами, так и с помощью компьютера, активную творческую деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека как субъекта этой деятельности и т. д.

Анализ составляющих информационной адаптации свидетельствует о том, что она не сводится только к знаниям и умениям работать с компьютером, но и предполагает, что обучаемый способен работать с различными базами данных, имеющихся в высшей школе, получать и трансформировать их в учебно-воспитательные цели; способности систематизировать полученные данные и организовывать собственные приемы обучения; включаться в деятельность, сотрудничать, работая с коллективом; использовать новые технологии усвоения информации и коммуникации. Данный подход к определению понятия адаптации также является довольно распространенным, но, на наш взгляд, не в полной мере раскрывает сложный характер этого процесса, следствием чего является смешение понятий «адаптация» и «информация», о котором мы будем говорить далее. Главной составляющей в контексте нашего исследования является информационная адаптация, что укладывается также в цели концепции модернизации образования.

нальной мобильности. Концепция информатизации образования включает, прежде всего, создание унифицированной и полностью структурированной информационной технологии, охватывающей процессы сбора, накопления, хранения, поиска, переработки и выдачи всей информации, необходимого для информационного обеспечения деятельности. Одновременно с процессом всеобщей информатизации наблюдается процесс формирования единого образовательного пространства, целями которого являются повышение качества российского образования на основе использования новых информационных технологий, предоставление условий для обеспечения равных возможностей всем гражданам России на получение образования всех уровней и ступеней.

Следует отметить, что процесс информатизации образования в России развивается в рамках трех последовательных этапов, включающих освоение информационных технологий как новой составляющей содержания общего образования, использование информационных технологий как учебного средства при изучении учебных предметов, разработку новых учебных предметов, ориентированных на образование с применением информационных технологий.

Выделяют три стадии внедрения информационных технологий в образование:

- *стадия замены* – технологии повторяют или автоматизируют существующие методы преподавания, не внося в них существенных изменений;
- *стадия перехода* – технологии используются не всегда для тех видов деятельности, для которых они были внедрены, но не изменяют прежние методы образования;
- *стадия трансформации* – технологии обеспечивают появление совершенно новых личностно ориентированных учебных ситуаций.

В настоящее время наиболее важной, представляется работа по следующим направлениям информатизации образования:

- *изменение содержания и качества образования в области информатики, переход на новые стандарты;*
- *создание информационной среды и формирование единого образовательного пространства;*
- *подготовка и переподготовка преподавателей информатики новой фармации – с широкими возможностями участия специалиста во всем комплексе работ по информатизации учебного заведения.*

Сегодня очевидно, что владение компьютером существенно интенсифицирует и активизирует интеллектуальную деятельность человека, способствуя принятию оптимальных решений в наиболее сложных ситуациях, а значит, открывает новые перспективы развития экономики, техники, науки и культуры, поэтому, знание возможностей персонального компьютера и умение им пользоваться становится необходимым компонентом как общекультурной, так и профессиональной подготовки любого специалиста. Информатизация

мации приятно, комфортно, увлекательно);

- *интеллектуальный* (хватает знаний, сообразительности для овладения полученными данными, что способствует моделированию или решения сложившихся ситуаций);

- *волевой* (информация не должна «поработать» человека, превращать пользователя в информационного «наркомана»);

- *личный* (информация о себе – самооценка, самоконтроль, самовоспитание, самосовершенствование);

- *социально-психологический* (доброжелательность, отсутствие намека на информационную элитность);

- *социальный* (иду в ногу со временем, осваивать новую информацию, решая тем самым задачи на современном уровне).

Информационная адаптация может быть охарактеризована как эффективность, конструктивность информационной деятельности. В условиях информатизации образования возрастает роль таких качеств, как владение методами и технологией работы с информацией, приобретение умений и навыков поиска, передачи, обработки и анализа информации, использования её для решения профессиональных задач. В связи с этим, актуальным становится выделение критериев и признаков информационной адаптации.

В структуре информационной адаптации следует выделить когнитивные, операционно-деятельностные и ценностно-мотивационные составляющие. Рассмотрим их (рисунок).

Когнитивный элемент предполагает владение специалистом системой необходимых для осуществления трудовой деятельности теоретических и практических знаний, а также сформированность у него профессионально значимых понятий и представлений.

Операционно-деятельностная часть включает владение специалистом методами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми для достижения ее промежуточных и конечных целей.

Ценностно-мотивационный признак связан с преобладающими профессиональными ценностями специалиста, определяющими избирательное отношение к различным аспектам и направлениям данного вида деятельности.

Названные компоненты не исчерпывают в целом характеристику формирования информационной адаптации у будущего специалиста в сфере экономики и налогообложения, тем не менее, в рамках нашего исследования их выделение имеет определенную продуктивную значимость и позволяет определить состав модели процесса формирования готовности и дидактические условия, обеспечивающие формирование данной готовности.

Кратко охарактеризуем указанные компоненты.

Ценностно-мотивационный признак содержит понимание ценности информационной деятельности; выбор поведения по отношению к процессам информационной действительности. Ценностно-мотивационный признак фиксирует положительное отношение к работе с информационными тех-

В результате в науке было сформировано определение информационной адаптации. Это приспособление обучающегося к условиям стремительно меняющейся окружающей действительности и протекающей в ней информационные процессы, что способствует целенаправленной познавательной деятельности, управляемой самой личностью и приобретением систематических знаний.

Информация является одним из ценнейших ресурсов общества наряду с такими традиционными материальными видами ресурсов как нефть, газ, полезные ископаемые и др. Понятие «информация» вышло на передний край науки сравнительно недавно. В старых словарях его не найти. Первые научные труды, составившие фундамент теории информации появились примерно семьдесят лет назад. И чуть более пятидесяти лет назад академик А. Н. Колмогоров отнес информацию к важнейшим, научным понятиям и назвал ее первоосновой новых перспективных отраслей науки и техники.

Мы предполагаем, что информационная адаптация представляет активную позицию личности, осознание своего статуса в лавинообразном информационном мире. При вхождении в профессиональную среду личность постоянно сталкивается с новыми условиями деятельности и общения, которые требуют не столько «приспособления», сколько развития, обогащения внутреннего мира человека в соответствии с тенденциями развития знаний общества. Таким образом, результатом информационной адаптации является умение жить и работать в информационном обществе, т. е. адекватно ориентироваться в потоке информации и быть высококвалифицированным специалистом. Информационная адаптация способствует самоопределению в будущем, включение студента профессиональное сообщество как равноправного члена.

Теперь, учитывая все вышесказанное можно сформировать рабочее определение информационной адаптации.

Информационная адаптация – это процесс приспособления человека к взаимодействию с информационной средой, в ходе которой у него появляется и закрепляется уверенность, что он может решать жизненно важные задачи, появляется желание расширять и углублять сферу своих познаний.

Анализируя изложенное можно утверждать, что *процесс информационной адаптации включает следующие компоненты:*

- *мотивационно-целевой* (зачем мне информация? Какие задачи я хочу решить с ее помощи?);
- *психо-физиологические* (зрение, внимание и другие психические процессы должны протекать без переутомления, обычно сопутствующего им);
- *психо-моторные* (беглость просмотра найденного буквенно-цифрового материала);
- *эмоциональный* (работать с найденным большим количеством инфор-

не может быть успешным, если оно не развивает определённую систему умений.

Развитие умений достигается при соблюдении следующих принципов: доступности, постепенности, систематичности, взаимосвязи, преемственности, творческой активности, и других.

Основными критериями определения сформированных умений у студентов являются: полнота выполнения действий, рациональная последовательность их выполнения, степень осознанности выполнения действий в целом.

Принципиально новые виды деятельности требуют развития новых умений таких как:

- обобщение информационных материалов, находить и выделять в них главное;
- планирование своей работы в русле передовых знаний и опыта деятельности предшественников;
- пользование доступными основными источниками информации, в том числе электронными;
- формулирование и обосновывание выводов, прогнозирование перспектив развития того или иного направления своей деятельности;
- овладение опытом работы с основными информационными средствами.

Относительно нашего исследования сформированное операционально-деятельностная часть информационной адаптации мы определяем как владение будущим специалистом способами эффективного использования информационной среды в процессе решения профессиональных задач.

нологиями и направлен на профессионально мотивированное применение новых информационных технологий в решении профессиональных задач.

Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность, активность. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели,

Мотивация не является статистическим образованием, она динамична. Обусловленная взаимодействием мотивов, интересов, потребностей личности, она развивается и изменяется в процессе ее жизнедеятельности. Тем самым, мотивация выступает с одной стороны как совокупность мотивов, с другой как динамический процесс, определяющий направленность деятельности.

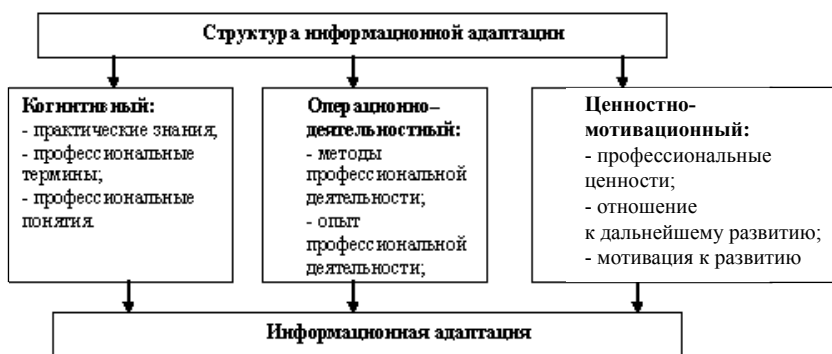
Можно выделить внутренние и внешние мотивы применения информационных технологий. К внутренним мотивам можно отнести самореализацию студента и дальнейший профессиональный рост. К внешним мотивам можно отнести материальные стимулы, стремление самоутвердиться в коллективе, добиться положительной оценки коллег. Таким образом, можно говорить, что мотивы – это удовлетворение социальных и личностных потребностей в овладении приемами работы с новыми информационными технологиями.

Когнитивный элемент. Современный специалист не может успешно решать стоящие перед ним проблемы, не владея необходимыми знаниями о предмете его познавательной деятельности, не обладая определенным множеством сведений о способах, средствах и приемах решения конкретных профессиональных задач с использованием новых информационных технологий. Знания по использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности позволяют решать профессиональные задачи на более высоком уровне.

К когнитивному компоненту можно отнести: знание по применению новых информационных технологий в профессиональной деятельности, знание и использование принципов поиска информации в различных источниках, навыки работы с источниками информации и др.

Операции

[СЛОВ



Составляющие структуры информационной адаптации

способствующего самообучению? Что же понимается под самообучением? Одной из самых распространенных его трактовок является определение самообучения как индивидуально организованного процесса **учения** вне образовательного учреждения [11, 13].

Кроме того, научное понимание сущности самообучения связано с когнитивными процессами личности, когда **учение** есть процесс активного взаимодействия человека с окружающей средой. Обучающиеся могут самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать тактику и стратегию их реализации, осуществлять мониторинг своей учебной деятельности. Происходит это постепенно путем развития **компетенции самообучения**, под которой понимается способность к самостоятельному планированию, регулированию и контролю мыслительных процессов, лежащих в основе процесса учения и сопровождающих его [15]. Основным не решенным до сих пор вопросом в данной области является выбор траектории организации такого эффективного учения, векторно направленного к самообучению, т.е. стратегии и тактики того, как, каким способом развить соответствующие личностные компетенции человека. Обратимся поэтому к уточнению понимания связанных с описанием личности терминов: «индивидуальное обучение/учение», «дифференциальное обучение/учение» и «траектория индивидуального обучения/учения». Если мы подвергнем анализу некоторые факты из истории педагогики [5], то мы убедимся в том, что педагогика начиналась как наука, которая пыталась ответить на вопрос, может ли ученик быть и собственным учителем, т. е. способен ли он к учению и самообучению. Еще **Конфуций** писал о том, что нужно быть мастером не ремесел, а собственного сердца, что нужно постигать смысл жизни в **самоуглубленной** работе сознания. Педагоги-гуманисты подчеркивали необходимость воспитания у ребенка его **собственного стремления** к совершенствованию [1].

«Пансофия» **Я. А. Коменского** провозглашала воспитание нового человека знаний и труда, **свободно и осмысленно осваивающего науки**. В «Великой дидактике» Коменский отмечает, что ум человека отличается такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну, уму нет предела. Он настаивал на том, чтобы каждый ученик **изучал сам**, собственными чувствами то, что ему необходимо познать.

Ж. Ж. Руссо считал, что самообразование есть результат желания учиться, которое должен пробуждать педагог, незаметно направляя деятельность ученика, организуя для этого определенные ситуации. Сам **Ж. Ж. Руссо** подчеркивал, что его первым университетом являлась жизнь, а вторым – самообразование.

И. Г. Песталотци предлагал идеи развивающего обучения, цель которого не в том, чтобы наделить знанием учащегося, а в том, чтобы развить и увеличить его умственные силы. Задачу учителя он видел в сочетании индивидуальности ученика с многосторонностью интересов.

Говоря о **древнерусском просвещении**, мы могли бы констатировать

Необходимо отметить, что указанные элементы очерчивают тот минимальный круг вопросов, который обязательно должен быть учтен при проектировании учебных программ и при разработке курсов по экономическим и юридическим дисциплинам, с применением информационных технологий для успешной адаптации в информационном хаосе. Данный факт неоднократно подтвержден практикой диссертанта и доказан в ходе обучающего эксперимента.

Следует учесть, что информационная адаптация является составляющей частью информационной культуры, которая, в свою очередь, связана с общей культурой личности. В условиях возрастающей возможности доступа к информации с помощью систем телекоммуникации важно уметь взаимодействовать с информационной средой, т. е. обладать информационной культурой.

Таким образом, информационная культура личности представляет собой составную часть базисной культуры личности как характеристики человека позволяющая ему эффективно работать с информацией, получать ее, накапливать, анализировать» Информационная культура и информационная адаптация тесно связаны между собой. Информационная культура позволяет искать и накапливать информацию, а информационная адаптация позволяет анализировать и обрабатывать её.

УДК 378.2

Е. Н. Вольф

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭКОНОМИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ТЕКСТОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В наши дни, когда в педагогике наиболее оправданным, с нашей точки зрения, является обращение к гармонизации образовательных парадигм для успешного решения педагогических проблем, возрастает актуальность правильного выбора соответствующей образовательной траектории организации иноязычного образования. Гармонизация образовательных парадигм (знаниево-центристской и гуманистической – личностно-ориентированной и компетентностно-ориентированной) основана на личностно-ориентированном мировоззрении субъектов иноязычного образовательного процесса, наличие которого должно привести обучающегося с помощью фасилитатора образовательного процесса к самообучению иностранным языкам через овладение им основными постулатами автодидактики. Современные педагоги отмечают, что в центре автодидактики были и остаются поиски ответа на вопрос, как достигнуть уровня обученности,

Педагогический энциклопедический Словарь под редакцией Б. М. Бим-Бада пишет, что **индивидуализация обучения** есть организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся в условиях коллективной учебной работы и направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого обучающегося. Данный словарь определяет и понятие «**дифференциация обучения**». Дифференциация обучения рассматривается как форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся и осуществляется с помощью школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов, факультативных занятий, элективных курсов и т. п.

Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров подразделяют **дифференциацию в обучении** и образовании на **внешнюю** (спецшколы, факультативы, курсы по выбору); **внутреннюю** – когда в рамках обычного класса для каждого учащегося, учитывая его индивидуальные особенности, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке и **элективную** – предоставление учащимся права выбирать ряд предметов для изучения в дополнение к обязательным учебным дисциплинам (классы гибкого состава, классы профильные).

Следовательно, чтобы практически реализовать учебный процесс, учитывающий дифференциацию обучающихся, опирающийся на их индивидуальные особенности, педагог должен разработать направление и содержание деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся), используя процесс гармонизации образовательных парадигм, целенаправленно фасилитируя его продвижение к овладению обучающимися принципами автодидактики, или самообучения. Направление и содержание деятельности субъектов образовательного процесса, имеющую следующую векторную направленность: знания, умения, навыки > опыт > способность > компетенция > профессиональная компетентность мы будем называть **траекторией образования**, в нашем случае – **экономического**.

Далее возникает естественный вопрос: «Каким образом? Как помочь обучающемуся выйти на уровень самостоятельного освоения иностранным языкам? Как развить у себя одну из ключевых компетенций, компетенцию самообучения иностранным языкам, обеспечивающую потребность человека в непрерывном овладении новыми знаниями и умениями, а также индивидуальными алгоритмами, моделями и речевым опытом. Ответом на поставленные вопросы может стать обращение к определенным **технологиям, используемым в иноязычном образовательном процессе**, широкая палитра которых показана на нижеследующем рисунке [7].

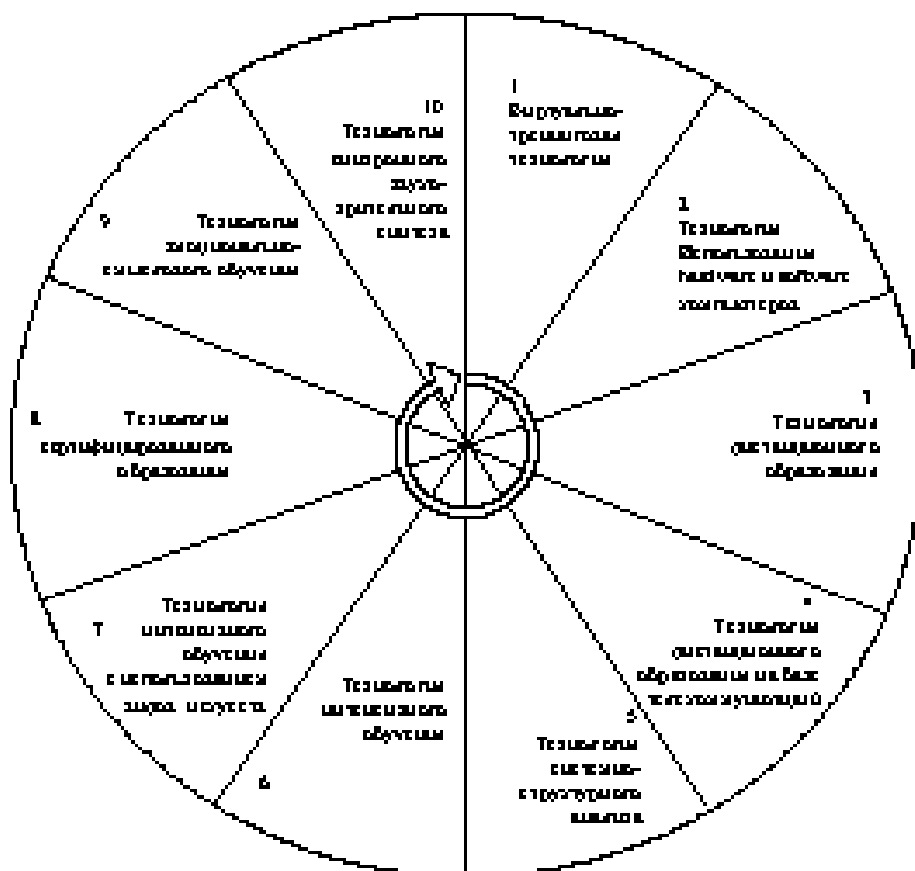
тот факт, что образование (грамоту) распространяли «мастера» грамоты церковно-богослужебного образования. Обучение носило индивидуальный характер. В **Великороссии** школы были семейными и ютились в домах учителей. Учились у грамотеев-мужиков, у своих отцов. В **России** к XVIII в. сложилась определенная типология лиц, отвечающих за воспитание и обучение детей: бонна, гувернер, учитель. Учить детей частным образом разрешалось лицам, получившим высшее образование, отставным военным и гражданским чиновникам, вышедшим в отставку учителям. Педагог, который подготовил троих учеников, поступивших в университет, получал звание заслуженного. Таким образом, будучи индивидуальным по форме, вышеописанное образование было лишено высоких педагогических идей и полностью обуславливалось личностью педагога.

Первый профессиональный педагог России, занимавшийся теоретическими исследованиями, педагогической практикой и одновременно реформой школы, **К. Д. Ушинский**, заложивший основы национального образования, впервые говорит об учебном труде, который готовит к труду в жизни, что, в конечном счете, должно дать человеку развиться и отыскать для себя труд в жизни. К. Д. Ушинский акцентирует внимание педагогов на том, что главный интерес человека в детском и юношеском возрасте должно составлять **учение**. При этом педагогу следует не учить ученика, а только помогать ему учиться, вырабатывать привычку к умственному труду, жажду к нему, меняя при этом виды трудовой деятельности и используя разнообразные методы. Педагогическая деятельность должна стремиться к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Она должна стремиться практически удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества – стремление к усовершенствованию, заложенному в самой человеческой природе через процесс учения, понимаемый как самоактуализация личности, стремящейся к реализации своего потенциала.

Таким образом, уже только приведенный выше краткий обзор педагогических взглядов говорит о том, что педагогическое понятие, связанное с проблемами индивидуального подхода, развивалось в двух направлениях – это 1) форма организации учебного процесса и 2) содержание учебного процесса, рассчитанное на определенную личность, стремящуюся к достижению того, что она хочет в жизни и творчестве.

Индивидуальность обучения в современном понимании трактуется таким образом в Словаре по образованию и педагогике В. М. Полонского: «Дидактический принцип построения учебного процесса с учетом личностного, психолого-физиологических, социально-педагогических особенностей и состояний учащихся» [9]. В то время как **индивидуализация** определяется как процесс приобретения индивидом определенного уровня самосознания, самоопределения как необходимого элемента индивидуальности.

Словарь по педагогике (междисциплинарный) Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова [6] отмечает, что **индивидуализация обучения** осуществляется в условиях задач и содержания обучения, через индивидуальные и групповые задания, а также с использованием компьютерной техники. 217



Перечень современных иноязычных образовательных технологий

На основе обобщения теоретического материала и практики преподавания экономистам иностранного языка мы разработали **проектно-текстовую технологию**, способствующую развитию у студентов компетенции самообучения иностранному языку. Суть ее сводится к развитию соответствующих компетенций в рамках реализации проектной деятельности [12] и текстовой деятельности, к описанию которой мы переходим. Как известно, основной единицей языка является текст [14]. Текст – это первичная данность гуманитарно-диалогического мышления [3]. Текст – это источник информации – учебной и научной (специальной).

Текст – это средство, способ и цель иноязычного образовательного процесса. Особое значение для становления экономиста-профессионала приобретает профессионально-ориентированный (узкоспециальный текст), способы смысловой обработки информации которого связаны с приложением к нему четырех видов речевой деятельности (РД) – чтение, аудирование, говорение, письмо. Виды РД используются обучающимися во взаимосвязи и взаимодействии.

Содержание текстовой технологии сводится к следующему: в иноязычном

На рисунке показан лишь один пример классификации иноязычных образовательных технологий, хотя, на самом деле, они довольно разнообразны: по средствам, способам, подходам, типам обучения; по ключевым устройствам в информационной технологии – интерактивное обучение на базе видеолекции, персональные компьютеры для интерактивного индивидуального обучения, интернет-системы и веб-системы, устройства для синхронного общения отдельных пользователей, групп пользователей и т. п., системы автоматического оповещения о появлении собеседника он-лайн и т. д. Выбор технологии связан с тем, на какой компетентностный уровень мы планируем вывести обучающихся.

В связи с обновлением содержания высшего образования одной из основных целей подготовки студентов стало развитие у них **ключевых компетенций** (ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, социально-трудовых, личностного самосовершенствования), исчерпывающий перечень которых представлен Г. К. Селевко [10] и А. В. Хуторским [12].

Критериями отбора средств формирования ключевых компетенций в условиях современного вуза могут быть адекватность общим требованиям компетентностного подхода и условиям применения – обеспеченности вузов средствами и подготовки преподавателей. На основании этих критериев для формирования ключевых компетенций при изучении иностранного языка в процессе развития самообразования студентов можно рекомендовать следующие образовательные технологии:

- проект;
- взаимосвязь видов речевой деятельности;
- дискутирование проблемного характера;
- диалог и игра;
- кейс-стади;
- взаимодействие в малых группах;
- коллективная учебная деятельность.

«Важным в этих методах, – подчеркивает В. Н. Зимин – представляется то, что они раскрывают возможность органического сочетания усвоения профессиональных знаний, умений и навыков с развитием ключевых компетенций» [4].

Среди перечисленных средств системообразующей является **проектная технология**. Это моделирование и организация образовательных ситуаций, в которых студент ставит и решает собственные проблемы. Метод проектов является наиболее очевидным способом формирования компетенций взрослого обучающегося, поскольку позволяет использовать имеющийся у него потенциал, развивать его в определенном направлении с учетом интересов и образовательных потребностей личности. В ходе решения проблемы студенты должны проявить умения анализировать, диагностировать проблему, четко формулировать цели и задачи, воспринимать и оценивать информацию, планировать и реализовывать свои действия по достижению целей проекта.

ориентированным текстом.

Представляется уместным привести перечень выделенных нами иноязычных образовательных компетенций в виде нижеследующей таблицы. Как нам представляется, данные компетенции развиваются у обучающихся с помощью проектно-текстовой технологии.

Таким образом, совмещение проектной и текстовой технологий с целью организации иноязычного образовательного процесса по дифференциально-индивидуальной траектории дает возможность его субъектам извлечь ряд положительных моментов для развития личности будущего профессионала-экономиста: прогнозирование получения желательных компетенций, приобретение желаемого профессионального опыта, перенос полученного опыта в практическую учебную и профессиональную виды деятельности, появление чувства уверенности и приспособляемости к планируемым и спонтанно возникающим ситуациям.

Кроме того, овладение специалистом в области мировой экономики всем комплексом иноязычных образовательных компетенций дает возможность ему надеяться на перспективы своего профессионального и карьерного роста, оставаться востребованным при любых изменениях и, что самое главное, быть всегда конкурентоспособным. Так выглядит портрет преуспевающего человека, овладевшего своей профессиональной субкультурой и общечеловеческими культурными ценностями.

Библиографический список

1. **Антология** гуманной педагогики. Конфуций. – М.: Мысль, 1996. – С. 17.
2. **Баликаева, М. Б.** Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 105–106.
3. **Бахтин, М. М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках/ Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 281.
4. **Зимин, В. Н.** Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями. – Иркутск: ИПКРО, 2003. – С. 83.
5. **Латышина, Д. И.** История педагогики. – М.: Гардарики, 2005. – С. 10–207.
6. **Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю.** Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М. – Ростов-на-Дону: Издательский центр МарТ, 2005. – С. 78–79; 99.
7. **Лопатухина, Т. А.** Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы (на материале иноязычного образования). – Дис. ... док. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – С. 145–172.
8. **Педагогический** энциклопедический словарь/под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 74; 104.
9. **Полонский, В. М.** Словарь по образованию в педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 32; 73.
10. **Селевко, Г. К.** Педагогические технологии авторских школ. – М.; НИИ школьных технологий, 2005. – С.10–11.

Иноязычные образовательные компетенции

Перечень иноязычных образовательных компетенций		
Лингвистические	Рецептивные	Текстовые
Способность увидеть в тексте определенные языковые уровни	Владение техникой чтения	Соотнесение названия текста и его содержания
Способность определить тип и жанр текста	Умение вести диалог	Выделение основной идеи текста
Владение стратегиями акцентуации смысла текста	Умение участвовать в полноте	Умение анализировать средства организации текста
Умение работать со справочной литературой	Демонстрация ориентирования в бытовых ситуациях	Способность ориентироваться в круге проблем/эпистем текста
Знание фонологии	Владение механизмами аудирования	Детализация содержания проблемы/эпистемы
Знание основ теоретической грамматики – морфологии и синтаксиса	Способность продуцировать вторичные тексты	Умение определить место иноязычной информации в изучаемой специальной дисциплине
Знание основ лексикологии	Владение способами извлечения информации из невербальных средств	Умение выделять в профессиональном тексте ряд «концепция – понятие – термин – дефиниция»
Способность выбрать новую профессионально ценностную информацию из оригинальных источников	Способность осуществлять зрелое чтение	
	Умение критически оценить полученную информацию	
	Умение грамотно изложить письменно информацию на родном и иностранном языках	

образовательном процессе функционируют два типа текстов – учебный и аутентичный. Учебный текст составляется преподавателем на основе средств организации, которые он установил и выделил при анализе подязыка аутентичного текста. Учебный текст реализуется в таких жанрах, как «учебник», «методическое пособие», «аудиотекст», «текст слайдов и диафильмов». Аутентичный текст представлен жанрами: «энциклопедия», «монография», «научная статья», «отчет», «доклад», «видеофильм», «текст сайта». Число средств организации конечно в рамках аутентичного текста определенного подязыка, поэтому изучив и систематизировав их, можно определить способы акцентуации смысла информации, на основании которых мы в состоянии 1) произвести классификацию типов профессионального текста; 2) понять иноязычную информацию, заложенную в тексте; 3) продуцировать извлеченную информацию в виде собственных вторичных текстов как на родном, так и на иностранном языках.

Мы установили шесть способов акцентуации смысла информации аутентичного экономического текста на основе наличия средств его организации следующего рода: 1) оценочные прилагательные; 2) ключевые термины / существительные; 3) коннекторы; 4) иерархия предикатов; 5) принцип лексических оппозиций; 6) сигналы проявления в лексике логической связи типа «общее-частное»/«частное-общее». Преподаватель составляет учебные тексты, включая в них аутентичные средства акцентуации смысла информации экономического текста, развивая с помощью РД компетенции обучающихся, которые помогут им самостоятельно работать с профессионально-

11. **Тамбовкин, Т. Ю.** Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77–84.
12. **Хуторской, А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. – М.: Владос Пресс, 2005. – С. 152–155.
13. **Asselmeyer, H.** Autodidaktik. Padagogics Grundbegriffe. Bd. 1 – Hamburg: Rowoh Taschenbuch Verlag, 1989. – S. 132.
14. **Halliday, M. A. K.** Language Structure and Language Function in New Horizons in Linguistics. – London, 1974. – P. 145.
15. **Kaiser, A.** Selbstlernkompetenz. Met Kognitive Grundlagen selbstregulieren den Lerne und ihre praktische Umsetzung. – Munche Luchterhand, 2003. – S. 21.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАН-**
СТВЕ

УДК 37.0+39

Т. К. Снопova

**НАРОДНАЯ СКАЗКА – СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ
И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ**

Перемены, происходящие в нашей жизни, глубоко затронули духовную сферу общества. Происходит сложный процесс переоценки и переосмысления социальных ценностей. В наиболее затруднительном положении оказалось молодое поколение, растущее в ситуации, когда старые ценности отвергнуты, а новые не полностью определены. Успешное решение задачи развития творческой, самостоятельной, социально активной личности зависит от определения духовных ценностей, на которых будет идти воспитание детей в учебно-воспитательном процессе современной школы. Закон Российской Федерации об образовании (1996 г.) подчёркивает необходимость воспитания у школьников чувства патриотизма, положительного отношения к общечеловеческим ценностям. «Концепция модернизации российского образования» заявляет о том, что в школу возвращается воспитание, особенно гражданское, патриотическое, нравственное и т. д. с учетом общечеловеческих ценностей и российского варианта их воплощения.

Различны возможности и средства педагогов в формировании ценностей культуры знаний, труда, служения Родине и т. д. Приоритетным в этом процессе является возрождение народной педагогической культуры, её истоков, активное перенесение в сферу воспитания общечеловеческих ценностей. Народная педагогика является составной частью традиционной культуры каждого народа, представлена практически на всех её уровнях: от ритуально-обрядовой до бытовой, в ней прослеживается логическая стройность и системность. Система народной педагогики является универсальной, охватывающей все области развития личности – от физической до морально-этической.

Несмотря на внешнюю непохожесть культур разных народов, в любой из них можно обнаружить то единое и не приходящее, которое образует общечеловеческие ценности, в основе которых лежит приверженность к Добру, Красоте, Истине. У большинства народов самым высоким моральным качеством человека является трудолюбие. Трудовое воспитание – это стержень народной педагогики. У многих народов схожи сюжеты сказок, многие

фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения.

В. Г. Белинский, глубоко понимавший природу ребенка, считал, что у детей сильно развито стремление ко всему фантастическому, что им нужны конкретные образы, краски, звуки. Н. А. Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет своё отношение к жизни, к современности. Он стремился понять по сказкам и преданиям взгляды народа и его психологию. Великий русский педагог К. Д. Ушинский высоко ценил народные сказки. Педагогическим идеалом Ушинского являлось гармоническое сочетание умственного и нравственно-эстетического развития. По мнению педагога, эта задача может быть успешно решена, если в воспитании будет широко использован материал народных сказок. Сказки как прием убеждения широко использовал в своей педагогической деятельности и выдающийся чувашский педагог И. Я. Яковлев. Многие его сказки составлены по образцу бытовых сказок, носят характер этических бесед, т. е. выступают как средство убеждения в нравственном воспитании детей. В ряде сказок он усовещает детей на объективные условия жизни, а чаще всего на естественные последствия дурных поступков детей; уверяет, убеждает их в важности хорошего поведения. Познавательную и воспитательную роль сказок очень широко показал в своих работах Г. Н. Волков. По мнению ученого-педагога, в сказках отражены лучшие черты народа: трудолюбие, одаренность, верность в бою и труде, безграничная преданность народу и Родине. Воплощение в сказках положительных черт народа и сделало сказки эффективным средством передачи этих черт из поколения в поколение. Отражая жизнь народа и его лучшие черты, сказки обладают такой важной характерной особенностью как *народность*. Следующую важную особенность сказок выделяет Г. Н. Волков – *оптимизм*. Оптимизм сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение народных педагогических средств. Во всех сказках на смену страданиям положительного героя приходит радость, причем эта радость – результат совместных усилий. Увлечательность сюжета, образность и забавность делают сказку весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и приковывает к сказке внимание детей. Образность – важная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми. В герое ярко показываются те черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т. д. Образность дополняется забавностью сказок. В народной сказке – не только яркие и живые образы, но и тонкий и весёлый юмор: «Про белого бычка» (русская), «У одного была умная кошка...» (чувашская) и т. д.

Сказки всех народов всегда поучительны и назидательны. В этом их ещё одна особенность – *дидактизм*. В сказках даётся «добрым молодцам урок» и не общими рассуждениями и поучениями, а яркими образами и убедительными действиями.

обряды и символы. Например, «чудо-яйцо» как пробуждение жизни. Схожих сказок «Золушка» – 350. В сказках, пословицах, поговорках, загадках, героическом эпосе также прослеживается схожесть сюжетов, утверждаемых нравственных норм.

Смысл обращения к народной педагогике состоит в том, что она имеет функциональный набор средств, форм, методов и приемов, с помощью которых можно решить многие проблемы воспитания и обучения, которые в полной мере соотносятся с психолого-педагогическими особенностями развития детей.

Неизменным обучающим и воспитывающим народным средством является **сказка**. Народные сказки сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Это первое звено той цепи, которая связывает человека со всеми предыдущими поколениями, да и со всем человечеством. В народной сказке сочетаются и логическая мысль, и поэтический образ. Простота языка, его приближённость к разговорной речи, богатство образов, увлекательность сюжета позволяют использовать сказку в качестве замечательного этнопедагогического средства. Первый воспитательный аспект сказки – это её содержание. В них рассказывается о жизни, быте, занятиях, обычаях и нравах народа. Сказка помогает ребёнку поверить в силу добра, которое побеждает не само по себе, а путем преодоления трудностей и борьбы со злом. Сказки учат мыслить, понимать добро. Очень красив язык сказок: он певуч и поэтичен, содержит много метафор и сравнений. Образный язык, небольшие песенки-вставки, красивая присказка и концовка вызывают у детей интерес к языку, стимулируют образность речи, играют большую роль в развитии языка. В сказках красочно описываются природные явления, во многих из них участвуют как дикие, так и домашние животные, приводятся задачи, загадки и их разгадки, которые расширяют кругозор, обогащают знания об окружающем мире. В сказках много пословиц и поговорок, очень метких и поучительных. Идеал человека, данный в сказках, можно рассматривать как основную воспитательную цель, причём, идеал это дифференцирован: идеал девушки, юноши, идеал ребёнка (девочки, мальчика). Исторически сложившиеся сказочные принципы – это победа добра над злом, преодоление трудностей, патриотизм, трудолюбие, взаимная поддержка и т. д.

Можно выделить несколько групп сказок: сказки о животных, бытовые сказки, волшебные сказки, сатирические сказки и т. д. В сатирических сказках народ высмеивает безделье, желание легко получить желаемые блага («без труда вытащить рыбку из пруда»), чванство, жадность и другие недостатки. Во многих сказках воспевается удачливость, находчивость, взаимопомощь и дружба. Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении сказок и указывали на необходимость их использования в педагогической работе. В. Г. Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказках за

ступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определяет его как личность. Дети и сказки – неразлучны, они созданы друг для друга и поэтому, знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

Школьники любят слушать сказки и сочинять свои. Сказочная форма позволяет ввести необычные сказочные ситуации. Через сказочные элементы проходит путь в сферу эмоций ребёнка. Встреча детей с героями сказок не оставляет их равнодушными. Желание помочь попавшему в беду герою, разобраться в сказочной ситуации – все это стимулирует умственную деятельность ребенка и развивает способность к сопереживанию. Работа со сказкой имеет различные формы: чтение сказок, их пересказ, комментируя важные в воспитательном отношении идеи, обсуждение поведения сказочных героев и причины их успехов или неудач, проведение конкурса знатока сказок, выставка рисунков детей по мотивам сказок и др. Особенно хочется выделить такую форму работы, как театрализованное исполнение сказок, их инсценировка. Привлекая детей к участию в игровой деятельности, имитируем взаимоотношения между сказочными героями, что помогает им войти в мир человеческого общения. При инсценировки сказку можно объединить с песенками. Детям предлагается выбрать из разученных ранее песен те, которые могут петь герои сказок. Можно вставить в сказку известные ребятам загадки, пословицы и поговорки, скороговорки. Органически вплетаясь в сказки, они приобретают для ребёнка житейский смысл.

Используя сказки разных народов нашей страны и других стран мира на уроках и во внеурочное время необходимо учитывать национальный состав учащихся в классе. Задача учителя подвести детей к выводу о том, что сюжет многих сказок и их основные идеи у разных народов похожи: уважение к старшим, готовность защищать слабых, трудолюбие, патриотизм, бережное отношение к природе, зло должно быть наказано.

Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь и народная практика воспитания убедительно доказала педагогическую ценность сказок.

Библиографический список

1. **Аникин, В. П.** Русская народная сказка / В. П. Аникин. – М., 1959. – 250 с.
2. **Капица, Ф. С.** Русский детский фольклор / Ф. С. Капица. – М., 2002. – 330 с.
3. **Кузина, Т. Ф.** Занимательная педагогика народов России / Т. Ф. Кузина – Москва, 1998, 200 с.
4. **Мельников, М. И.** Русский детский фольклор / М. И. Мельников – М., 1987, 230 с.
5. **Мельников, М. И.** Сибирский фольклор / М. И. Мельников – Новосибирск, 1976, 250 с.

Наиболее обобщенно педагогическую роль сказок представил в своих трудах В. А. Сухомлинский. Он эффективно использовал их в воспитательном процессе. Он первый из советских педагогов начал широко пользоваться педагогическими сокровищами народа.

Народная сказка способствует формированию определенных нравственных ценностей, идеала. Для девочек – это красна девица (умница, рукодельница,...), а для мальчиков – добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину). Идеал для ребенка – это далекая перспектива, к которой он будет стремиться, сверяя с ним свои дела и по-

и воспитывать их в изоляции, так и попытками оказать помощь дворянству в предоставлении образования своим отпрыском. Такое положение было ~~оправдано в петровскую эпоху, характеризующуюся формированием образовательной потребности общества~~, в елизаветинское время с его разнузданными помещичьими нравами, о которых писал в своих комедиях Д. И. Фонвизин, но не в середине XIX в. В такой огражденности имелся существенный недостаток: большинство выпускников специальных учебных заведений не были готовы к выполнению своих обязанностей в реальной обстановке. Многие разочаровывались в себе, а другим требовалось значительное время для овладения профессией. Кроме того, после поражения в Крымской войне содержание закрытых школ оказалось непосильным для государства. Полтора столетия основными образовательными заведениями для юношества являлись предполагающие закрытый характер подготовки военно-учебные заведения. Созданные согласно университетского устава 1804 г. гимназии и уездные училища (первые – в столицах и губернских городах, вторые – в уездных городах) хотя и не были закрытыми, но наряду со своекоштной сохраняли пансионную и полупансионную формы образования. Одновременно необходимо отметить, что в зависимости от заслуг родителей, многие учащиеся согласно существующему законодательству освобождались от платы за обучение.

Военно-учебные заведения, через которые проходила большая часть гражданской молодежи – кадетские корпуса I разряда осуществляли одновременно общую и специальную подготовку, что негативно сказывалось на учебном процессе, вело к излишней военизации школьных порядков, не позволяло учитывать особенности детской психологии. Подобная картина наблюдалась и в не имевших специальных классов кадетских корпусах II разряда. Решая задачи общеобразовательной подготовки, они одновременно готовили кадетов к получению профессионального военного образования, и вся обстановка их была проникнута корпоративным духом [2]. Соединение общего и специального образования в стенах одних и тех же учебных заведений не позволяло обеспечить должный уровень как общеобразовательной подготовки выпускников, так и профессиональной выучки, с чем и столкнулась русская армия в Крымской войне.

Серьезнейшим недостатком в деятельности старой школы являлось противоречие между общечеловеческим, гражданским и классовым, монархическим воспитанием, цели и задачи которых диаметрально рознились. Его разрешение неизбежно выдвигало на первый план проблему формирования личности человека, которой в условиях господства воспитательной идеи о преданности престолу практически не уделялось внимания.

Существовали и другие противоречия, охватывающие вопросы содержания, методики и организации учебно-воспитательного процесса, как в гражданских, так и в военно-учебных заведениях, которые также требовали своего разрешения в новых условиях. Пути этого разрешения в теоретическом плане

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 347.07

В. А. Лубашов

ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАТЕРИАЛАХ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ КОНЦА 50-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

Отрицательными чертами николаевского образования были его сословность, соединение общего образования со специальным, жесткий государственный контроль деятельности школы, ее преимущественно закрытый (интернатный) характер, высокая затратность подготовки, пренебрежение к воспитанию отдельной личности. Такое состояние, в какой-то мере терпимое в феодально-крепостническом обществе, не отвечало потребностям общества буржуазного. Положение дел усугублялось нерешенностью многих теоретических проблем обучения и воспитания, отставанием русской педагогики от педагогики западноевропейской.

Главным из противоречий являлась несовместимость сословного характера образования с основным социальным принципом буржуазного общества – предоставлением его членам равных образовательных прав. Создаваемая изначально для элиты общества – дворянства, система учебных заведений, за исключением низших народных училищ, являлась непреодолимой преградой для получения полноценного образования представителями низших сословий. П. Ф. Каптерев в связи с этим отмечал: «Сам император Николай горой стоял за сословность образования. В рескрипте от 19 августа 1827 г. на имя Шишкова он сказал, что для полного соответствия правил народного воспитания истинным потребностям и возможностям государства, необходимо, чтобы повсюду предметы учения и самые способы преподавания были, по возможности, сообразуемы с будущим вероятным предназначением обучающихся, что каждый, вместе с здоровыми, для всех общими, понятиями о вере, законах и нравственности, приобретал познания, наиболее для него нужные, могущие служить к улучшению его участи, и не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению, ему суждено оставаться». [7, с. 317] Сложилась ситуация, когда даже люди, имеющие средства для обучения детей за свой счет, не могли дать им полноценное общее и специальное образование, без которого невозможно построение и функционирование буржуазного общества.

Со времен возникновения светской школы большинство учебных заведений России имели закрытый характер, что можно объяснить, как стремлением оградить юных представителей элиты от разлагающего влияния общества

с. 39].

Необходимость такой постановки вопроса хорошо обосновал А. Н. Острогорский: «Имеем ли мы ввиду моряка, доктора, священника, чиновника, всем им прежде всего надо быть людьми, обладать серьезными нравственными убеждениями, широким пониманием своих общественных обязанностей, иначе он будет простым наемником, работающим только «за страх», для которого свои личные интересы ближе интересов общества и государства» [10, с. 8]

В то же время Н. И. Пирогов считал, что общечеловеческое, гражданское воспитание ни в коей мере не противоречит подготовке человека как профессионала, специалиста своего дела – вопрос в последовательности и приоритетности подготовки. «Все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения», – отмечал Пирогов и советовал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться: он не за свое не возьмется» [11, с. 37].

Наряду с ранней специализацией Н. И. Пирогов решительно осуждал словесную направленность в образовании и воспитании молодого поколения. Он подчеркивал, что воспитанники до известного возраста должны «образовываться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью» [11, с. 40]. В разработке этого вопроса Н. И. Пирогов опередил свое время: за пять лет до провозглашения формального равенства граждан он призывал к обеспечению реального равенства в учебных заведениях.

Одним из первых Н. И. Пирогов выступил противником учебных заведений интернатного типа, видя в их строгой дисциплине препятствия к развитию молодежи в психологическом плане. Ни одно из закрытых учебных заведений «не может похвастаться, не может сказать перед судом совести, что оно воспитывает детей», – писал педагог.

И еще одна важнейшая педагогическая проблема поставлена Н. И. Пироговым, а именно проблема поиска путей формирования личности. Первая идея его в этом вопросе – выдвижение личности в центр педагогических воздействий, протест против обезличивания и угнетения человеческого достоинства. Другая идея, обоснованная в статье «Вопросы жизни», касается самого человека, его отношения к себе как к личности. Пирогов, отмечал Острогорский, считал, что жизнь – это борьба за самого себя. В процессе этой борьбы личность должна внутренней работой над собой «выработать в себе «человека» неуспынным самонаблюдением и усилиями сильной воли» [10, с. 16].

Работа Н. И. Пирогова вызвала громадный общественный резонанс. Толь-

были намечены представителями передовой педагогической мысли страны в процессе общепедагогической дискуссии второй половины 50-х годов XIX в.

Инициатором обсуждения проблем воспитания и образования выступил в январе 1856 г. журнал «Морской сборник», опубликовавший статью известного в то время педагога Я. Бема «О воспитании». Не соглашаясь с существующей в стране системой общественного воспитания, автор в достаточно расплывчатых фразах предлагал усилить его гуманистическую направленность, призывал к ослаблению школьных порядков. «Общественное обсуждение вопроса о школе было одним из проявлений кризиса «верхов», кризиса правительственной политики. В нем отразилась несостоятельность прежнего просветительского курса, необходимость в новых исторических условиях поставить перед школой новые задачи. Слабость и растерянность правительства проявлялась в колебаниях между потребностью раскрепощения личности и школы и охранительной традицией старой всенивелирующей николаевской политики. Все это нашло свое первое выражение на страницах «Морского сборника», – пишет Э. Д. Днепров [5, с. 20].

Собственно дискуссия по проблемам образования берет начало со статьи **Н. И. Пирогова** «Вопросы жизни», опубликованной в № 9 «Морского сборника» за 1856 г. «В 1856 году в Морском Сборнике появилась статья, от которой ведет свое начало и наша педагогическая литература и то общественно-педагогическое движение, которое выработало идеал настоящей русской народной школы и сделало первые шаги к его осуществлению», – писал Н. В. Чехов [14, с. 10]. Статья эта поднимала вопросы воспитания до уровня общенациональной проблемы, объявляла их «вопросами жизни» российского общества. Появившаяся в ведомственном журнале, статья не затрагивала специальных вопросов о подготовке молодежи к морской службе, не предлагала каких-либо частичных изменений в деятельности Морского кадетского корпуса, а была целиком подчинена главной на тот период задаче – поиску путей выхода российского образования из кризиса, а именно воспитанию человека как личности. Он «первый из нас, – писал К. Д. Ушинский, – взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни» [13, с. 418]. Переизданная другими журналами, статья вызвала бурный отклик педагогической общественности страны, положила начало широкой дискуссии по проблемам воспитания в целом и деятельности школы, в частности.

Основные проблемы современной ему школы затрагивает Н. И. Пирогов в своей работе. Главная из этих проблем – проблема взаимоотношения специального и общего образования решается педагогом в пользу необходимости обеспечения безусловного приоритета последнего. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», – писал он, выдвигая на первый план проблему формирования личности [11,

необходимости разработки теории педагогики на базе всестороннего изучения человеческой природы. «Для того чтобы педагогика стала наукой, необходимо привести все педагогические познания в такую единую и целостную систему, в которой внутренняя связь отдельных мыслей выразилась и во внешней связи», – писал он. Редкин считал, что воспитание «совершается совместным влиянием двух деятелей, называемых обыкновенно природой и искусством». Под природой он понимал социальную среду, а собственно воспитание трактовал как искусство, «производимое через влияние одного человека на другого с сознательным намерением развивать в нем то, что существенно человеку, есть воспитание в педагогическом смысле этого слова». Также как и Н. И. Пирогов, П. Г. Редкин выступал за развитие самостоятельности учащихся, указав на ошибочность действий тех воспитателей, которые держат достигших зрелости воспитанников «в совершенной зависимости», и обращаются с взрослыми так же, как с детьми. «Нравственным не может сделать человека воспитание без участия его воли, – указывал он. – Воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания» [12].

Курс на гармоничное развитие личности учащихся и общечеловеческая направленность воспитания нашли свою поддержку в статье А. В. «В чем должно состоять общественное (общечеловеческое) воспитание?», размещенной в № 1 за 1858 г. «Русского педагогического вестника». Скрытый под инициалами автор критиковал старую школу за поверхностность сложившегося подхода к оценке воспитанности учеников, предлагал сосредоточить внимание педагогов на трудовом воспитании, на формировании познавательных интересов и развитии на этой основе способностей гимназистов, видел пользу общественного образования в воспитании толерантности [1, с. 58–72].

Особенностью дискуссии по вопросам образования являлось ее широкое географическое представительство. Анализ публикаций периодических изданий показывает, что в ней приняли участие не только признанные теоретики образования, но и многочисленные педагоги-практики, что свидетельствует о злободневности рассматриваемых проблем. С публикацией в № 10 журнала «Русский педагогический вестник» за 1857 г. «Что нужно для народного образования в России?» на статью Н. И. Пирогова, откликнулся, в частности, директор Ставропольской гимназии Я. М. Неверов. Беды современного ему образования автор связывал с падением общественной нравственности. Главными причинами такого падения считал преобладание в семейном и общественном воспитании прагматичных начал, утрату нравственных приоритетов, стремление к внешней образованности, нигилистическую направленность литературы 40-х – 50-х годов. Отмечая богатый нравственный потенциал русского человека, Я. М. Неверов видел задачу образования в том, чтобы ограничить заложенные в детях богатые нравственные качества,

ко в «Морском сборнике» за 1856 – 1862 гг. было опубликовано 70 больших статей по проблемам воспитания, из которых 18 были написаны писателями: учеными и общественными деятелями, 17 – педагогами, 35 – морскими офицерами [6, с. 83–84].

С положительными оценками статьи выступили Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, А. М. Добротворский и другие известные педагоги страны.

Нашлись и противники предложенного педагогом подхода, к числу которых следует в первую очередь отнести представителей официальной педагогики. Общий смысл их выступлений сводился к невозможности и малой целесообразности изменения существующей системы образования [3, с. 1–68].

Поднятые в процессе дискуссии проблемы не ограничивались сферой организации образования. Спорным вопросом являлся, в частности, вопрос об изучении древних языков в системе общего образования. Введенный в гимназический курс, по Уставу 1804 г., латинский язык в 30-е – 40-е годы был дополнен греческим языком, изучаемым в 47 из 74 гимназий. В начале 50-х гг. его преподавание сохранялось лишь в 9 гимназиях. В ходе дискуссии сторонники классического образования, недовольные преобладанием в гимназическом курсе реальных предметов, настаивали на полноценной языковой подготовке гимназистов, считая, что реальным образованием должны заниматься специальные учебные заведения [8, с. 19–20]. В защиту классического образования выступил, в частности, Т. Н. Грановский, рассматривавший изучение древних языков и античной истории в качестве средства развития логического мышления гимназистов.

Во многом перекликающиеся с работой Н. И. Пирогова идеи о развитии личности озвучил **Н. А. Вышнеградский** в статье «О самовоспитании», опубликованной в первом номере «Русского педагогического вестника» за 1857 г. Представляя либерально-демократическое направление в педагогике, Н. А. Вышнеградский выступал против ранней специализации и сословности в образовании, отстаивал идеалы общечеловеческого воспитания. В отличие от Н. И. Пирогова он считал важным воспитывать не просто человека, но гражданина русского государства, связывая, таким образом, общечеловеческое воспитание с воспитанием общенациональным. Одной из центральных воспитательных идей Н. А. Вышнеградского являлась идея самовоспитания, под которым педагог понимал «деятельность человека, при которой он, выйдя в известном возрасте из-под опеки своих воспитателей, сам ревностно продолжает дело, ими начатое». Одним из первых в отечественной педагогике Н. А. Вышнеградский выдвинул проблему влияния социального окружения детей на направленность и результативность воспитания [4, с. 1–21].

Свои взгляды на реформирование воспитания высказал в 1857 г. **П. Г. Редкин** в статье «Что такое воспитание?», обосновавший положение о

6. **Днепров, Э. Д.** «Морской сборник» в общественно-политическом движении 60-х годов XIX в. // Советская педагогика. – 1964. – № 10.
7. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики. – Изд. 2-е. – Птг., 1915.
8. **Лебедев, П. А.** Школа и педагогическая мысль России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987.
9. **Неверов, Я.** О том, что нужно для народного образования в России // Русский педагогический вестник. – 1857. – № 4.
10. **Острогорский, А. Н.** Пирогов и его педагогические заветы. – СПб., 1914.
11. **Пирогов, Н. И.** Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.
12. **Редкин, П.** Что такое воспитание? // Журнал для воспитания. – 1857. – №№ 1, 2, 3.
13. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6-ти тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.
14. **Чехов, Н. В.** Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912.
15. **Чумиков, А.** Мысли об устройстве женских училищ в губернских городах // Журнал для воспитания. – 1857. – № 4–5.

УДК 378

С. Е. Каплина

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Методологический и теоретический уровень отечественной и зарубежной педагогической науки в значительной степени определяется тем, насколько обстоятельно, глубоко и объективно анализируются в ее рамках концепции обучения и воспитания крупных отечественных и зарубежных ученых, их мировоззренческие основы и собственно педагогическое содержание.

В переживаемый период реформирования системы образования и рождения новых педагогических парадигм закономерен большой интерес к взглядам ученых прошлого, чьи идеи в значительной мере сохраняют свою актуальность и сегодня. В таком контексте представляется весьма целесообразным использовать современный инструментарий для тщательного и подлинно объективного анализа отечественного и зарубежного наследия.

Проблема мобильности в области профессиональной деятельности возникла в связи с потребностью человека приспосабливаться к новым условиям инженерной деятельности, вызванными процессами дифференциации и интеграции инженерной деятельности. Идеи поиска новых форм обучения, направленных на развитие способности специалиста преодолевать «расслоение» инженерной деятельности, быть готовым к творческой и инновационной деятельности, высказывались и претворялись в жизнь многими философами,

«дать блеск и цену и вставить в оправу, в которой они явились бы в полной своей красе». Воспитание должно состоять «в уравнивании всех даров природы и в направлении их к одной цели – нравственному совершенству».

Я. М. Неверов считал, что основу возрождения общественной нравственности призвано составить воспитание будущих матерей. «Женщина, – указывал педагог, – должна отказаться от роли быть игрушкой родителей, забавою, или, как у нас говорят, украшением общества ...»

Чтобы исполнить свое высокое предназначение – быть воспитательницей человечества, женщина не должна быть специалисткою, ученую; нет, оставим специальность мужчине, но обратим преимущественное внимание на общечеловеческое образование женщины, и то, что теперь составляет в их воспитании главное, именно таланты, служащие к украшению общественной жизни» [9, с. 412–444].

Следует отметить, что в конце 50-х годов многих педагогов волновали проблемы образования женщины. В 1857 г. развернутую статью «Мысли об устройстве женских училищ» опубликовал в «Журнале для воспитания» **А. А. Чумиков**. Будучи солидарен с Неверовым в вопросах предназначения женщины как воспитательницы детей, автор критиковал порядки закрытых женских учебных заведений, предлагал сделать их открытыми, всесловными, содержать за государственный счет, допустить к управлению училищами общественность [15]. Проект организации женских гимназий разработал и реализовал Н. А. Вышнеградский.

Таковы общие итоги дискуссии конца 50-х годов XIX в. Она продемонстрировала победу либерально-демократических сил над монархическими, дала толчок развитию отечественной педагогической мысли, вызвала к жизни могучие общественно-педагогические силы, наметила основные направления реформирования общей и военной школы. Начатая на страницах «Морского сборника», дискуссия была поддержана другими изданиями страны. В ходе споров о судьбах школы прошла свое становление и стала неотъемлемым элементом культурно-образовательного пространства страны отечественная педагогическая журналистика.

Библиографический список

1. **А. В.** В чем должно состоять общественное (общечеловеческое) воспитание? // Русский педагогический вестник. – 1858. – № 1.
2. **Алпатов, Н. И.** Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. – И.: Учпедгиз, 1958.
3. **Беем, К.** О воспитании // Морской сборник. – 1856. – № 1.
4. **Вышнеградский, Н. А.** О самовоспитании // Русский педагогический вестник. – 1857. – № 1.
5. **Днепров, Э. Д.** «Морской сборник» в общественном движении периода первый революционной ситуации в России / Автореферат дисс. ... канд. ист. наук. – Горький, 1966.

техникой. В науку приходят люди, ранее не занимавшиеся ею: ремесленники, люди искусства, инженеры. В свою очередь, техникой начинают усиленно интересоваться ученые и образованные люди. Другими словами, происходит процесс пока еще робкого, но плодотворного взаимопроникновения науки и техники, начинается процесс их сотрудничества, а, следовательно, возникает потребность в освоении новых специальностей и формировании профессиональной мобильности [8].

Рост взаимосвязи науки и техники, развитие инженерной деятельности в условиях становления мирового рынка явились результатом прогресса крупного машинного производства и сменой мировоззрений, что повлекло за собой переоценку системы ценностей. В связи с этим стал возможен переход от традиционного общества к индустриальной цивилизации, где доминирующей идеей была идея преобразования мира человеком.

II этап – «развитие» (XIV–XVIII вв.) проблемы формирования профессиональной мобильности в истории общества. В этот период рождается новый тип автономии личности, благодаря которому человек меняет свои корпоративные связи и ослабляет свою жесткую привязанность к конкретному виду деятельности. Теперь человек более гибко строит свои отношения с людьми и окружающим миром, погружаясь при этом в различные социальные общности и разные культурные традиции.

В эпоху Ренессанса закладывается культурная матрица техногенной цивилизации, в которой характерным признаком становится научная рациональность с ее активным воздействием на другие сферы культуры. В связи с этим меняется отношение к технике. Любая деятельность, приносящая пользу людям, получила право на существование. Теперь люди стремятся стать многосторонними, выдающимися мастерами. Разносторонность – идеал возрожденческого человека. В отличие от цехового мастера Средневековья, принадлежавшего цеху и достигавшего мастерства именно в своей сфере, ренессансный мастер, свободный от цеха, сам отстаивал свои интересы, поэтому стремился к овладению всесторонним знанием и умением [8].

Из сказанного следует, что категория мобильности на данный период выражает ту тенденцию в деятельности людей, в их стремлении достичь удовлетворения своих все возрастающих материальных и духовных потребностей, которая еще недавно представлялась такой естественной, но обернулась отторжением человека от результатов своего труда, природы, социума, культуры и, следовательно, от будущего, а теперь выразилась в стремлении достичь гармонии со всем окружающим миром и самим собой как частью этого мира [1, с. 12].

III этап – «укоренение» (XIX–XX вв.) проблемы формирования профессиональной мобильности в истории общества. В России к концу XVIII в. завершается процесс формирования сословий. Теперь человек мог избирать профессию свободно, выбирая ту из них, на которую существовал спрос. Определившись с выбором профессии, человек старался не изменять ей, по-

социологами, педагогами и психологами задолго до появления самого термина «профессиональная мобильность».

Инженерная деятельность есть результат длительной эволюции человеческой деятельности, возникший на определенном конкретно-историческом этапе развития общества. *В литературе выделяют три этапа эволюции инженерной деятельности: доиндустриальный; индустриальный; постиндустриальный. Данным этапам развития инженерной деятельности присущи следующие особенности.*

1. На доиндустриальном этапе преобладающую роль играет техническая деятельность, которая долгое время носила по преимуществу эмпирический характер. Относительную самостоятельность она приобрела в период отделения ремесла от скотоводства и земледелия. На этом этапе развития общества профессиональные знания и умения передаются от отца к сыну или от наставника-мастера к подмастерью. Такое «образование» не только не освобождало от привязанности к определенному сословию, но наоборот еще больше усиливало отношение человека к нему.

2. Если в традиционных обществах человек постоянно сталкивался с ограничениями всяческих проявлений деятельностно–преобразующей активности, то в эпоху Средневековья (и особенно в эпоху Возрождения) одной из главных ценностей становится автономия личности, которая была абсолютно не свойственна традиционному обществу.

3. Россия в XIX в. сохраняет позиции «догоняющего общества». Реформы Александра II формально покончили с сословным делением общества, однако, сословное деление сохранялось вплоть до 1917 г., т. к. самодержавный строй жестоко регламентировал порядок получения образования и, следовательно, возможности доступа к престижным родам деятельности. К 1918 г. сословия юридически утратили важнейшие специфические привилегии и превратились в классы. Это дало толчок к так называемой профессионализации, под которой понималась консолидация представителей отдельных профессий в профессиональные организации с целью коллективного отстаивания своего общественного статуса и контроля за той сферой рынка, где данная профессиональная группа осуществляет свои функции [9, с. 142–145].

Изучение исторического аспекта темы исследования показало: анализ тенденций развития инженерной деятельности позволяет определить *этапы возникновения проблемы формирования профессиональной мобильности в истории науки.*

I этап – «зарождение» (V – XIII вв.) проблемы формирования профессиональной мобильности – это промежуток времени, когда в традиционном обществе человек менял профессию крайне редко, как правило, потерпев полную неудачу в ней по объективным обстоятельствам. Обычно он занимался тем же, чем занимались его отцы, деды и прадеды.

В эпоху Средневековья началось преодоление разрыва между наукой и

неутешительный вывод: отсутствие всякого общего образования наносит рабочим существенный духовный вред, препятствуя умственному их развитию, ущемляя их чувство собственного достоинства. И. А. Вышнеградский создает Проект общего нормального плана промышленного образования в России, в котором указывает на расширение специальной подготовки, позволяющей не только менять виды труда, но и способствовать развитию культуры, нравственности, чувства достоинства и сознательного отношения к труду.

Истоки изучения проблемы формирования профессиональной мобильности уходят в исследование феноменов разделения труда и социальных перемещений. По мнению Э. Дюркгейма разделение труда является главным фактором общественного прогресса. Индивидуализация социального поведения, связанная с углубляющимся разделением труда, отмеченная Э. Дюркгеймом, нашла отражение в понятии «пластичность», которое было введено им для оценки эволюции отношения человек–труд. Данное понятие отражает способность и возможность индивида формировать свой труд, свои профессиональные ориентации и перспективы. Характерной особенностью пластичного работника является постоянное внутренне детерминированное повышение уровня своей конкурентоспособности, выявление новых возможностей своей профессии и новых форм профессиональной самореализации. Таким образом, эволюция отношения к труду привела к актуализации способности индивида формировать содержание профессиональной роли в соответствии с собственными целями и возможностями.

Вслед за Э. Дюркгеймом К. Маркс подверг тщательному анализу сам процесс труда, определил его важнейшую роль в жизнедеятельности индивида и общества, а также его непосредственное отношение к процессу формирования профессиональной мобильности специалистов. К. Маркс писал: «Разделение труда внутри современного общества характеризуется тем, что оно порождает специальности, обособленные профессии».

Научно-техническая революция меняет характер трудового процесса, вызывает к жизни новые отрасли и профессии. Если предыдущее поколение приобретало профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к профессиональной мобильности: смене профессии или специальности, в связи с их устареванием или отмиранием. Таким образом, проблематика профессиональной мобильности становится предметом исследования в контексте социологии.

Определение «социальная мобильность» принадлежит Питириму Сорокину. П. А. Сорокин в своем произведении «Социальная стратификация и мобильность» описывает социальную мобильность как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую».

Согласно Сорокину, социальная мобильность – естественное и нормальное состояние общества. Передвижение индивида по социальному пространству

сколько развитие конкуренции требовало высокой квалификации работника, которая достигалась, прежде всего, личным опытом. Учитель, врач оставался верным своей профессии даже тогда, когда терпел жизненную неудачу по объективным причинам. Если закрывался завод или школа, он не менял профессию пока была возможность сменить предприятие или учреждение. Так, в Германии появилось слово «pendeln» – качаться подобно маятнику. Данное понятие описывает образ жизни многих людей, вынужденных ежедневно ездить на работу в другой город, чтобы заниматься профессиональной деятельностью. Люди тратят на дорогу несколько часов в день, но не меняют профессии [5].

Профессиональный рост и, соответственно, повышение социального статуса в индустриальном обществе, как правило, связывался, с одной стороны, той же отраслью производства или иной сферой деятельности, которая была избрана в молодости. Это объяснялось тем, что при наличии свободного рынка рабочей силы уровень доходов рабочих зависел от его профессионального мастерства.

Данный этап охватывает временной период когда в России жизненный успех отдельного человека в сильной степени зависел от социального происхождения, материальной обеспеченности, службы, образования и случая. Карьера (при устранении влияния возраста) примерно на 31% зависела от образования, на 18% – от социального происхождения, на 12% – от богатства (числа принадлежавших чиновнику крепостных душ) и на 39% – от других факторов: здоровья, национальности, родственных и личностных связей, способностей, активности, благоприятного стечения обстоятельств [6]. Примечательно, что на данном этапе развития нашего общества роль социального происхождения для карьеры была сравнительно с другими факторами невелика и уступала образованию. Так, известный российский ученый социолог и экономист И. И. Янжул писал, что умственно развитый рабочий быстрее овладевает различными видами труда, более экономно и бережно относится к материалам, машинам, орудиям труда [6]. Уровень технической и общей образованности является важным условием успешной конкуренции на мировых рынках, защиты от экономической экспансии, предупреждения экономических кризисов. Ученые-экономисты подчеркивали, что состояние промышленности определяется уровнем технических знаний, сложившихся в обществе, а успешность народного труда – их распространенностью в рабочем люде [4].

Россия в XIX в. сохраняет позиции «догоняющего общества». После революции 1917 г. в России жизненный успех отдельного человека в сильной степени зависел от социального происхождения, материальной обеспеченности, службы, образования и случая.

Проанализировав состояние и уровень развития рабочего сословия в России, русский ученый-механик, министр финансов, организатор и теоретик профессионального образования в России, И. А. Вышнеградский, сделал

рабочего места на другое представляет собой тот элементарный акт, из множества которых складывается глобальный процесс трудовой мобильности» [3, с. 17].

Аналогичный подход к проблеме представлен в работах таких авторов, как Ф. У. Мухаметпылова, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкина и других. В работах указанных авторов в трудовую мобильность включаются, помимо перемещений с одного рабочего места на другое, также изменение уровня квалификации, передвижение рабочей силы между отраслями хозяйства, территориальные перемещения рабочей силы, обусловленные сменой работы [3].

Проблема формирования профессиональной мобильности интересовала не только философов, социологов, но также и психологов. В социальной психологии изучением позиции личности занимались такие ученые, как Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.

Являясь творческим процессом, создавая новые системы ценностей, а следовательно, и новое «Я» человека, социокультурная мобильность становится предметом изучения социальной психологии, где ее определяют как изменение индивидом (социальной группой) своей социальной позиции, т. е. продвижение к более высоким социальным позициям или движение к низким иерархическим позициям.

Многочисленные экспериментальные исследования позволили им сделать вывод о том, что стержневыми структурными образованиями личности являются потребности и стремления. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру отношений человека к действительности и самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды. Таким образом, позиция личности – стержневое и комплексное образование, характеризующееся уровнем активности, проявляемой личностью в деятельности и, являющееся субъективной составляющей профессиональной мобильности.

К сожалению, в педагогике понятие «мобильность» встречается крайне редко. Однако среди трудов ученых-педагогов мы можем найти исследования, в которых были предприняты попытки определения педагогического характера, мобильности, намечены основные направления организации процесса обучения, нацеленного на формирование профессионально-мобильной личности специалиста.

Так, например, Платон был одним из первых, кто показал связь понятий «образование» и «мобильность». В своем мифе о пещере Платон говорит, что первобытный человек, прикованный к скале, ощущал за своей спиной костер, свет которого создавал мир теней, принимаемый человеком за реальный мир. Но если бы кто-то освободил его, и человек, обернувшись, увидел костер, то ему пришлось бы зажмуриться. Он совершенно был бы ослеплен, если бы вырвался наверх и обнаружил там невиданный ранее солнечный свет. По возвращении этого человека в пещеру люди, не поверив ему, растерзали бы

будет возможным при соблюдении следующих условий:

1. важность занятия (профессии) для выживания и функционирования группы в целом;
2. уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Эмпирические исследования, проводившиеся в Америке и Европе в 1930–50-е годы, показали определяющую роль профессиональных достижений для процесса социальной мобильности. В связи с этим возникла потребность в определении понятия «профессиональная мобильность». Данное понятие появилось в научной литературе с начала 1950-х годов. Первоначально оно подразумевало смену различных видов занятий или профессий, относящихся к основным видам труда: физическому, нефизическому и фермерскому. Благодаря трудам американских социологов С. Липсета и Р. Бенидикса, профессиональная мобильность приобрела статус самостоятельного предмета исследования. Предложенная ими концепция была одной из попыток разработки теоретической модели собственно профессиональной мобильности.

В конце 1980-х начале 1990-х гг. возрастает интерес к профессиональной мобильности в зарубежной социологии, в частности к изучению ее социокультурных аспектов. Среди наиболее значительных обобщающих работ выделяют труды Д. Голдторпа, Р. Эриксона, Б. Вегенера и др. В своих трудах ученые рассматривают социокультурную мобильность как «совокупность элементов внутренней жизни социальных субъектов, объединенных в целостную систему, которая обеспечивает ту степень субъективной подвижности, которая нужна для адаптации к окружающей среде или для активного воздействия на нее» [15].

Если в зарубежной социологии исследование профессиональной мобильности ведется давно и систематически, то в нашей стране обращение ученых к изучению профессиональной мобильности произошло лишь в 1960-е годы.

Наиболее яркой чертой развития советского общества в этот период было рассогласование социально-профессионального статуса и реального его содержания, имеющего непосредственное отношение к социальному статусу специалистов. Основная проблема состояла в том, что даже получив высшее образование, рабочий или крестьянин не обретал соответствующего статуса. Значительная часть специалистов не находила продуктивного применения своей квалификации и очень часто была вынуждена довольствоваться тем, что ей предлагала жизнь [10, с. 64–66]. Поэтому далеко не случайно обращение многих ученых-социологов того времени к проблеме мобильности, в решении которой они видели перспективу изменения социального статуса человека.

Так, Т. И. Заславская впервые применяет термин «трудовая мобильность» для анализа процессов смены труда в нашей стране (1968), рассматривала ее как смену работниками места работы: «Перемещение работника с одного

сознания» [11, с. 313].

Только ведущая профессиональная деятельность, синтезируя и реализуя отношение человека к миру, «подтягивает» до своего уровня другие виды отношения личности к действительности, вызывает развитие ее разносторонних способностей, создавая возможность быстрого приспособления к новым условиям за счет резервов, заложенных в подготовке и опыте работы [13].

В трудах дидактов более позднего периода, занимавшихся вопросами развития профессионального образования в России (К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, М. В. Лысковский и др.), мы находим более полный анализ проблемы формирования мобильности. Они определяют мобильность как «некое движение заложенных в человеке способностей и их реализации в ходе его жизнедеятельности (я – в природе, я – в социуме, я – в культуре) и рассматривают понятие «мобильность» личности в контексте понятия «активность» личности [14, с. 144].

Ученые-педагоги полагают, что активность – не свойство, а процесс, в котором происходят изменения и действия предмета. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Именно жизнедеятельность оказывается тем процессом, специфика которого создается участием, способом организации, активностью человека и тем масштабом анализа «движения» (мобильности) человека, в котором улавливается его развитие.

Таким образом, активность личности – способность поступать в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Активность личности обуславливает внутренние, связанные с направленностью личности, причины формирования профессиональной мобильности и направлена на гармонизацию взаимоотношений человека и общества.

IV этап – «интеграция» (начало XXI в.). Современный этап развития педагогической науки характеризуется всесторонней разработкой ее понятийного аппарата, в ходе которой происходит уточнение, переосмысление и обогащение новым содержанием ряда основных категорий. Подобное изменение педагогических понятий обусловлено как обобщением материала современной науки, так и сдвигами в самом строе научного мышления, вызванными существенными изменениями в социокультурных ориентациях общества. Сегодня проблема формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов интересует ученых различных направлений, потому что категория «профессиональная мобильность» находится на стыке многих наук, таких, например, как философия, социология, психология, педагогика и других.

Подводя итог рассмотрению различных подходов к раскрытию сущности и решению проблемы формирования профессиональной мобильности, можно сделать вывод о том, что большинство современных исследователей единодушны в том, что:

1. Мобильность относится к числу современных тенденций мирового

его, когда он, убежденный, что увидел настоящий мир, пожелал бы приобрести к нему других [12, с. 295–298]. Комментируя рассказанное Платоном, современники делают акцент на одну важную сторону этого определения: «Образование имеет возможность помочь человеку создать свое внутреннее личное пространство, пространство внутренней духовной свободы, сохранение и защита которого может составить значительную часть смысла жизни» [12, с. 12]. Таким образом, мы видим прямую связь между образованием и мобильностью – чем образованнее человек, тем он мобильнее.

В работах Я. А. Коменского говорится о том, что «очень важно, чтобы люди научились и умели свободно, по собственному решению избирать верно, понятые вещи и также пользоваться ими» [7, с. 112]. Автор обращает наше внимание на то, что человеку необходимо самостоятельно приспосабливаться к быстро меняющимся условиям производства, а также нацелить его на опережающую подготовку. «Нужно сделать людей деятельными, находчивыми, старательными и подвижными», поскольку уровень профессиональной подготовки человека должен опережать уровень развития техники и технологии производства [2, с. 38–39]. Для решения этой проблемы Я. А. Коменский предлагает «три вещи, которые вернее всего помогут достичь этого:

- 1) надо раньше начать упражняться в движении и деятельности для приобретения подвижности, которая не так легко утрачивается, если укреплена навыком;
- 2) пусть учат все, что делают, делать по-настоящему, т. е. с рвением и неленостно;
- 3) пусть учатся все делать с какой-либо целью, серьезной или игривой, ради похвалы или победы» [7, с. 113].

В этом контексте понятие «подвижность» отождествляется с понятием «мобильность» и ориентирует молодых людей, выходящих из стен учебных заведений, на возможность и необходимость освоения новых профессий или повышению квалификации в своих профессиях.

Другой известный педагог И. Г. Песталоцци определял мобильность как гибкую приспособляемость и ставил ее в один ряд с такими качествами, как «послушание и податливая скромность», которые считал важнейшими знаниями, которые должны быть даны ребенку. «Его гибкая приспособляемость, его подготовленность к различным видам труда будут его преимуществами перед более имущими при добывании заработка», утверждал Песталоцци [11].

Поскольку одной из важнейших детерминант социального развития человека является его ведущая деятельность, то самореализация в деятельности, дающей удовлетворение, обеспечивающей социальный комфорт, способствует наиболее полному развитию человека. Для того чтобы успешно реализоваться в своей профессиональной деятельности человеку необходимо обладать профессиональной гибкостью, которая достигается «путем развития умственных способностей и повышается благодаря развитию нравственного

социологического исследования / Т. И. Заславская. – Новосибирск, 1974. – 256 с.

4. **Инженерная** деятельность: история, методология, социальные проблемы: материалы науч.-практ. конф. / Минск; под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: БелНИИНТИ, 1990. – 156 с.

5. **Калиновский, Ю. И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ...д. пед. наук: 13.00.08 / Ю. И. Калиновский. – Омск, 2001. – 466 с.

6. **Ключевский, В. О.** История сословий в России / В. О. Ключевский. – М., 1959. – С. 305–466.

7. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский; под общ. ред. А. А. Красновского. – М., 1955. – 638 с.

8. **Митин, Б. С.** Инженерное образование на пороге XXI века / Б. С. Митин, В. Ф. Мануйлов. – М., 1995. – 384 с.

9. **Миронов, В. В.** Философия: учебник / В. В. Миронов. – М., 1998. – 238 с.

10. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование России / А. М. Новиков. – М., 1997. – 254 с.

11. **Песталоцци, И. Г.** Педагогическое наследие: переводы / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 412 с.

12. **Платон.** Законы: сб. науч. тр.: М.: Мысль, 1999. – С. 216.

13. **Семин, Ю. Н.** Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 20–25.

14. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

15. **Goldthrope, J. H.** Class mobility and kinship / J. H. Goldthrope, C. Lewellyn. – Oxford: Nuffield college, 1977. – 44 p.

УДК 371

М. Н. Тарасова

ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ П. О. АФАНАСЬЕВА

В современных условиях социально-экономического развития общества весьма актуальной является проблема двуязычия. Двуязычие для нерусских народов России особое значение приобрело, когда в качестве второго языка начал выступать русский язык – язык межнационального общения и государственный язык Российской Федерации.

Билингвизм (или двуязычие) – это исторически новое явление, возникшее на основе всестороннего сотрудничества и взаимоотношений народов, их экономического, политического и культурного взаимодействия. Оно предполагает знание в совершенстве как исконно родного, так и второго

развития, обуславливающих возникновение проблем, которые невозможно решить без существенных изменений в системе образования.

2. Мобильность – качество необходимое личности для успешности адаптации в современной профессиональной деятельности.

3. Мобильность свойственна образовательным стандартам, что, в свою очередь, создает благоприятные возможности для ее формирования в высшей профессиональной школе.

4. Реализация гуманитарного образования в неразрывной связи с естественнонаучным, общетеоретическим и профессионально-специальным образованием способствует формированию мобильности.

5. Мобильность предполагает построение отдельной системы и последовательности процесса обучения, т.к. ее компоненты должны формироваться во взаимосвязи в непрерывном образовательном пространстве – чтобы обеспечить развитие личности и ее право на выбор своей профессиональной направленности.

6. Процесс формирования мобильности обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

7. Реализация принципа мобильности направлена на развитие и совершенствование профессиональной компетентности и личностных качеств специалиста с целью самоопределения в современной профессиональной структуре общества.

Как показывает анализ, в работах этих и других исследователей предприняты попытки определения педагогического характера, мобильности, намечены основные направления организации процесса обучения, нацеленного на формирование профессионально-мобильной личности специалиста.

Библиографический список

1. **Гершунский, Б. С.** Философия образования XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Прогресс, 1998. – 416 с.
2. **Жураковский, В. М.** Высшее техническое образование в России: история, состояние, проблемы развития / В. М. Жураковский, В. М. Приходько, М. Н. Вражнова. – М.: Издат. дом Русанова, 1997. – 200 с.
3. **Заславская, Т. И.** Трудовая мобильность как предмет экономико-

С увлечением он начал свою педагогическую деятельность, много времени и сил уделяя занятиям с крестьянскими детьми.

Проработав четыре года учителем сельской школы, он убедился в недостатке знаний для улучшения качества преподавания, по его собственному признанию, здесь, в школе «почувствовал страшную скудость своего общеобразовательного багажа», и здесь же у него зародилось страстное желание учиться дальше – «учиться во что бы то ни стало», и поэтому поступил в Симбирскую духовную семинарию, по окончании которой в числе лучших учеников был направлен для продолжения образования в Московскую духовную академию, где обучался на словесном отделении [3, с. 112].

Для выпускного кандидатского сочинения он выбрал педагогическую тему: «О школьно-просветительной системе для инородцев Поволжья», над которой работал два года. Эта работа была блестяще защищена, а впоследствии опубликована в «Журнале министерства народного просвещения» за 1914/15 год.

П. Афанасьев никогда не представлял себе получение высшего образования как путь к духовной или чиновничьей карьере. «Мое учительство в деревне уже предопределило мой путь по выходе из высшей школы – это путь педагогической работы и притом по линии начального образования: преподавательство в учительской семинарии – вот то, что я себе ясно представлял, как мою работу непосредственно по выходе из академии» [3, с. 112].

После окончания академии в 1903 г. П. О. Афанасьев был принят в Симбирскую чувашскую учительскую школу преподавателем русского языка и методики его преподавания; в 1905–1909 гг. трудился в Рязанской учительской семинарии, а затем был переведен в Поливановскую учительскую семинарию Московской губернии, где проработал до начала первой мировой войны.

В учительских семинариях П. О. Афанасьев, по словам его учеников, увлечательно преподавал русский язык, литературу и методику русского языка. Любя педагогическую работу, он умел внушить любовь к учительскому делу воспитанникам учительской семинарии.

В период педагогической работы в учительских семинариях началась и научная деятельность П. О. Афанасьева: в 1910 г. в журнале «Для народного учителя» появилась его первая печатная работа «Об усталости», в которой он, рассматривая проблему усталости в деятельности педагогических работников, предлагает различные меры ее преодоления.

В последующие годы статьи П. О. Афанасьева по педагогическим и методическим вопросам печатались в журналах «Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический вестник», «Родной язык в школе» и др.

В 1914 г. была издана книга «Методические очерки о преподавании родного языка» – плод его многолетней работы в качестве преподавателя методики русского языка в учительских семинариях.

языка. Возникновение чувашско–русского двуязычия относится в основном к XIX в. и связано с педагогической системой чувашского просветителя

И. Я. Яковлева. Опираясь на предложенную Н. И. Ильминским систему использования родного и русского языков в процессе школьного обучения нерусских детей, И. Я. Яковлев разработал дидактику чувашской национальной школы, основными принципами которой были: первоначальное обучение на родном языке учащихся, обязательное изучение русского языка, соединение обучения с производительным трудом и другие.

Он установил определенную последовательность в изучении языков: родной и русский языки изучались не одновременно, а последовательно – сначала только родной, а затем русский. Добиваясь организации первоначального обучения чувашских детей на их родном языке, И. Я. Яковлев писал: «Родной язык в школьном обучении, родной язык за богослужением, Евангелие на родном языке, доступное пониманию всякого пахаря, учитель и священник из среды местных инородцев, из крестьянской избы, близкие по духу, языку и быту к окружающему населению, – вот те средства, при помощи которых надо было идти к намеченным целям» [7, с. 52].

Исключительное внимание И. Я. Яковлев уделял изучению в школе русского языка как предмета обучения, как средства приобщения чувашского народа к русской культуре. Русский язык он считал «органом государственной жизни, науки и цивилизации».

И. Я. Яковлев предложил систему обучения русскому языку, в которой основное внимание уделялось разговорным и предметным урокам и объяснительному чтению, наглядно-переводному и звуковому методу и т. д.

Выступая в печати в защиту просвещения нерусских народов, за развитие у них двуязычия, он писал, что «посредством родного языка в чувашскую народную массу введены русские понятия, посредством родного языка образовалось тяготение чуваш, бесповоротное по своему характеру, к русской народности, ее быту, ее языку. Разве нельзя назвать успехом подобное тяготение?» [5, с. 41].

Проблема двуязычия в историческом плане получила дальнейшее развитие в деятельности одного из талантливейших учеников и последователей И. Я. Яковлева известного методиста, профессора П. О. Афанасьева.

Третий сын в семье крестьян деревни Апанасово-Темяши Тетюшского уезда Казанской губернии (ныне Яльчикский район Чувашской Республики) Петр Онисимович Афанасьев после окончания Байглычевской начальной школы в 1881 г. поступил учиться в основанную И. Я. Яковлевым чувашскую школу и все годы учебы оставался казеннокоштным учеником.

По окончании курса обучения в Симбирской чувашской учительской школе, отлично выдержав выпускные экзамены, П. О. Афанасьев получил звание учителя начальной школы и шестнадцатилетним юношей возвратился в чувашскую деревню уже в качестве учителя Малояльчикского одноклассного училища [3, с. 111].

и шаблонному материалу для чтения в готовых букварях при безбукварной системе текст для чтения и письма будет глубоко индивидуальным. Немалое место он отводит и методике преподавания грамматики и предлагает индуктивный метод, т. е. наблюдение над речью. Занятия детей по грамматике должны состоять в наблюдении и группировке явлений языка самими учениками. Такое самостоятельное наблюдение детей над фактами языка имеет особенную педагогическую ценность. Роль учителя заключается при таком способе преподавания не в сообщении в готовом виде чего-либо такого, чего не могли бы найти в себе сами дети, а лишь в руководстве за наблюдениями, в подборе и группировке материала для наблюдений. «Такой способ преподавания грамматики выдвигает на первый план не учебники по грамматике, а задачки, сборники целесообразно подобранных упражнений», писал он [6, с. 151].

Большое внимание П. Афанасьев уделял наглядности, которая придает уроку живость и способствует прочному усвоению сообщаемых слов. Он отмечал, что «успех разговорных уроков зависит от оживленного и энергичного ведения их учителем» [6, с. 112]. Грамматические сведения давались на разговорных уроках, при объяснительном чтении и выполнении письменных работ. Основное внимание в письменных работах методист обращал на умение связно, понятно и грамотно выразить свою мысль. Учащиеся должны были на основе сравнения предметов письменно, перечислять сходства и различия между сравниваемыми предметами, а также написать небольшое сочинение в виде статьи. Такие работы проводились, как правило, в конце четвертого года обучения в чувашских школах. По ним можно было определить уровень усвоения русского языка школьниками.

Чтобы передать значение нового русского слова нерусским учащимся П. О. Афанасьев предлагает два способа ознакомления со словарем русского языка: переводный и так называемый натуральный. Переводный способ состоит в том, что учитель говорит русское слово (например, стол, птица, пишет) и сейчас же переводит его на родной язык учащихся. А потом вводит это слово в русскую фразу (например, «стол стоит», «девочка пишет» и т. д.) и переводит ее на родной язык. Натуральный (иначе называют его «естественный» способ состоит в том, что изучающего неродной язык ставят как бы в естественные условия усвоения родного языка. Ведь ребенок усваивает родной язык из речи окружающих его лиц, которые, называя вещи, показывают их, называя действия, сопровождают их самим действием.

В подготовке детей к жизни, к умению не только разговаривать на русском языке, но и грамотно писать и излагать мысли письменно большое значение П. О. Афанасьев придавал диктантам, небольшим сочинениям и другим видам упражнений. Так, учащиеся начинали писать названия предметов, находящихся в классе, дома, на улице; названия одежды, обуви; названия материала, из которого изготовлена одежда и обувь; названия пищи и

В том же году П. О. Афанасьев перешел из Поливановской учительской семинарии во вновь открытый Ярославский учительский институт, где он так же успешно, как и раньше, преподает русский язык и методику русского языка, а с 1918 г. переселяется в Москву, где работает в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах до конца своих дней [4, с. 12]. Выходец из народных низов, посвятивший себя делу служения народу, Петр Онисимович восторженно принял Великую Октябрьскую социалистическую революцию: она принесла осуществление его давней мечты о всеобщем обучении детей и открыла необъятные перспективы для его научно-педагогической работы.

Именно в советскую эпоху и развернулась во всю ширь и глубь его педагогическая, научная и литературная деятельность.

Крестьянский сын из инородцев стал профессором Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина – крупнейшего педагогического вуза нашей страны, доктором педагогических наук, старшим научным сотрудником Академии педагогических наук, общепризнанным учителем учителей.

С 1925 по 1930 г. Афанасьев руководил в Центральной педагогической лаборатории семинаром московских методистов русского языка. При его непосредственном участии были проведены научные исследования в школах Москвы по вопросам обучения орфографии (что нашло свое отражение в книге «Борьба за грамотность», вышедшей под его редакцией) и чтению, в результате были сделаны методические выводы о способах повышения уровня навыков чтения и письма у учащихся начальной школы [5, с. 3].

За время своей научно-педагогической деятельности П. О. Афанасьев читал лекции и проводил занятия более чем на 100 различных учительских курсах и конференциях в разных областных и районных центрах нашей страны. Всего за несколько дней до смерти он вернулся в Москву с учительских курсов в освобожденном Сталинграде.

Его научно-литературное наследие богато и разнообразно. В 1921 г. Госиздатом была издана его «Методика родного языка в трудовой школе» – главный труд методиста, являющийся большим вкладом в педагогическую науку. Эта книга выдержала 13 изданий (последнее издание было выпущено в 1937 г.) и служила на протяжении более 20 лет основным учебником для учащихся педагогических учебных заведений и руководством для учителей начальных классов. К примеру, П. О. Афанасьев предлагает здесь безбукварный способ обучения грамоте. «При безбукварном способе легче перекинуть мост от естественной речи ребенка к искусственному символу слов. В то время как букварный способ, исключительно опирающийся на эти символы-значки, видит единственную цель в скорейшем приобщении к ним детского понимания и тем самым резко отрывает их от естественного строя речи». [6, с. 45–46]. Методист утверждает, что в противоположность однообразному

В этих книгах дана стройная система объяснительного чтения, т. е. обучения навыкам чтения с попутным сообщением знаний об окружающей жизни людей и природы.

Программы по русскому языку для начальной и средней школы в 20-е годы XX в. составлялись Министерством просвещения РСФСР при непосредственном и ближайшем участии Петра Онисимовича.

П. О. Афанасьев уделял пристальное внимание и разработке системы обучения и методике преподавания русского языка в нерусских школах. Его выпускное кандидатское сочинение в духовной академии было посвящено созданию гуманной школьно-просветительской системы для народов Поволжья.

В то же время совместно с И. Н. Шапошниковым им созданы учебники по грамматике и правописанию для всех четырех лет обучения, которыми школа пользовалась около 10 лет, и сборники диктантов и изложений (совместно с Шапошниковым И. Н. и Соловьевой Е. Е.).

В 1935 г. в Чебоксарах П. О. Афанасьевым опубликован «Учебник русского языка для 3-4 классов чувашской школы».

В 1938 г. ученый пишет «Методические указания к обучению русской грамоте нерусских учащихся», составляет «Грамматические таблицы по русскому языку для нерусских школ» [1, с. 113].

В 20–30-х годах он не раз принимал участие в семинарах по повышению квалификации чувашских учителей, организованных в Чебоксарах и Ульяновске, выступал с обстоятельными докладами и методическими сообщениями. В целях изучения и обобщения передового опыта он посещал школы Чувашии, помогал учителям конкретными методическими советами, читал лекции для студентов пединститута.

Петр Онисимович являлся одним из поборников развития не только образования, но и всей чувашской культуры. В 1927 г. он активно участвовал в создании Московского общества изучения чувашской культуры, был избран председателем его правления. Работа руководимого им научно-культурного общества носила всероссийский характер, филиалы-отделения которого организованы в Казани, Уфе, Ульяновске, Самаре, Бугуруслане и других городах. Авторитет председателя общества способствовал вовлечению в его деятельность известных деятелей науки и культуры, проведению актуальных исследований и общественно значимых мероприятий. Так, в Москве в 1928 г. торжественно было отмечено 80-летие со дня рождения И. Я. Яковлева и 60-летие созданной им Симбирской чувашской учительской школы.

Московское общество изучения чувашской культуры старалось организовать свою работу в тесной связи с местным обществом изучения родного края – Чувашской республики. Петр Онисимович часто приезжал на родину для участия в съезде и заседаниях общества. В 1929 г. он был избран членом совета науки и культуры при Наркомате просвещения Чувашской республики, преобразованного затем в научно-исследовательский институт.

питья человека, животных; название предметов, сделанных из камня, дерева, глины, металла и стекла, далее письменно названия качеств известных предметов [5, с. 15].

В дополнение к этому основному курсу методики, всесторонне освещающему вопросы преподавания русского языка, он выпускает ряд книг и брошюр, содержащих указания по отдельным вопросам преподавания родного языка в школах разных типов. Таковы его книги: «Краткая методика русского языка», «Родной язык в трудовой школе», «Методика русского языка в школах повышенного типа», «Методика русского языка в образцах и проработках», брошюры «Как обучать грамоте», «Активно-трудовой метод обучения русскому языку», «Путеводитель по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе», который имел целью ориентировать учителя в методических течениях и литературе по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе. Путеводитель состоит из двух частей: первая служит введением в круг вопросов по родному языку и имеет целью ориентировать учителей в литературе по вопросам методологии в связи с научным языкознанием, а вторая охватывает круг самых методических вопросов, группируя литературу по отдельным темам и освещая их с точки зрения современных педагогических течений.

Во всех своих книгах и статьях П. О. Афанасьев стремится дать научное обоснование тем методам и приемам преподавания русского языка, которые он рекомендует.

В то время, когда учительство отбрасывало звуковой аналитико-синтетический метод обучения чтению и вводило метод целых слов, Петр Онисимович боролся за звуковую систему обучения, за научно обоснованную последовательность введения звуков и слогов, он стремился внедрить в школу правильные, соответствующие особенностям русского языка артикуляционно-фонетические приемы обучения чтению. На основе глубоко продуманной системы методики обучения чтению П. О. Афанасьев создал букварь «Читай, пиши, считай», где он проводит четкую звуковую линию в работе по обучению чтению, письму и счету, широко используя в занятиях звуковой анализ и звуковой синтез. В начале работы над букварем П. О. Афанасьев рекомендует подготовить детей к обучению чтению. Для этого ребенок, впервые пришедший в школу, не может быть засажен с первого же дня за чтение. Надо провести с ним подготовительную работу. Прежде всего надо облегчить переход ребенка из одной обстановки жизни (домашней, семейной) в другую (школьную, коллективную). Надо сблизить детей между собой, сблизиться учителю с детьми. Провести с ними беседу о том, как они провели лето, и раздать им картинки с изображением этого времени года. И только после этих подготовительных этапов можно раздавать буквари.

В конце 20-х годов прошлого века П. О. Афанасьевым была создана серия книг для чтения под названием «Мир» (совместно с К. П. Ягодовским и А. М. Воронцом).

приятным откровением, что школьники русских школ 20–30 годов учились азбуке по букварю и учебникам П. О. Афанасьева. А учителя русского языка в стране обучали детей по его учебнику методики русского языка. Твардовский вспоминал, что они изредка встречались, что П. О. Афанасьев был истинным интеллигентом, а проработав почти всю жизнь в русской среде, не забывал чувашского языка, с земляками старался общаться по-чувашски.

Как и И. Я. Яковлев, считая родной язык первоначальным языком обучения, методист, защищая его, не забывал подчеркивать главное значение и русского языка для инородцев. Несомненно, в наших условиях, в век радио и телевидения, когда нерусские дети ежедневно слышат русскую речь и частично понимают по-русски, аргументы и доводы П. О. Афанасьева могут показаться малоубедительными. Однако известно, что его доводы базируются на научной основе, на опыте многолетней практики школьного обучения, и не считаются с ними в современных условиях, значит потерять родной язык, многовековой опыт чувашской народной педагогики, да и других народов России. Залогом успешного освоения русского языка он справедливо считал воспитание учащихся в любви ко всему русскому, изучение жизни, быта и истории русского народа, поэтому на уроках от учителей он требовал обращать внимание на привитие учащимся любви к родине, к родному краю, родному народу и родной России-матери. Он считал, что изучение родного языка должно опережать усвоение второго, так как освоив основные понятия грамматики родного языка, легче усвоить их на русском, сопоставлять, значит усвоить сознательно, а не механически. Для него вполне была определенной проблема чувашско-русского двуязычия населения, с ней он связывал культурное развитие и рост материального благосостояния своего народа.

Библиографический список

1. **НА ЧГИГН**, отд. II, ед. хр. 513, 762.
2. **О школьном образовании чуваш.** / Городской и сельский учитель. – Казань, 1897. – вып. 5. – С. 32–41.
3. **Александров, Г. А., Васильев П. В.** Видный методист русского языка. // Народная школа. – 1994. – № 2–3. – С. 111–114.
4. **Некролог** об Афанасьеве П. О. // Начальная школа. – 1994. – № 11–12. – С. 48–49.
5. **Симулин, А.** Профессор-русист из чувашской глубинки // Сов. Чувашия. – 1994. – 31 марта. – С.3.
6. **Методика** родного языка в трудовой школе. – М. – Петроград. – 1923. – 230 с.
7. **Яковлев, И. Я.** Верьте в Россию и любите ее / Сост. Л. П. Кураков, Н. Г. Краснов; Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 308 с.

В последние годы жизни его особенно занимали две проблемы: методика русского языка в средней школе и выявление методического наследия по вопросам преподавания русского языка в школе. Ту и другую задачу ему удалось разрешить: в 1941 г. вышла его «Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка», а за несколько дней до смерти (в 1944 г.) – «Методика преподавания русского языка в средней школе» [1, с. 113].

Первая из этих книг показывает тот большой путь, который пройден методикой русского языка, прежде чем она стала настоящей наукой, и те искания, которые были характерной чертой русских методистов и учителей, работавших в дореволюционное время.

Вторая книга свыше 10 лет служила учебником методики русского языка для студентов педагогических институтов. По этой книге будущие учителя-словесники средней школы учились преподавать родной язык детям русской национальности. В этой книге нашел свое отражение богатейший педагогический опыт работы, накопленный П. О. Афанасьевым за долгие годы преподавания в вузах.

Много и неустанно работал П. О. Афанасьев и в годы Великой Отечественной войны, вплоть до последнего дня своей жизни (20 августа 1944 г.), читая лекции на курсах учителей в разоренных войной областных центрах (Смоленск, Сталинград и др.) и помогая тем самым школам и учителям этих областей скорее поднять на должную высоту учебно-воспитательную работу с детьми.

Петр Онисимович является выдающимся деятелем советской школы, крупнейшим методистом русского языка. Почти полвека проработал он на поприще народного образования, являясь истинным учителем учителей, просветителем советской детворы: у Афанасьева учились на летних курсах десятки тысяч педагогов, его «Методику русского языка» изучали сотни тысяч учителей, по его учебникам учились читать и писать по-русски десятки миллионов советских школьников.

Он привел в систему то, что было разработано до него, и сам разработал ряд вопросов методики русского языка, выдвинутых советской школой в период ее возникновения и искания ею новых путей в обучении и воспитании детей.

Разумеется, в науке методики преподавания русского языка с тех времен произошли значительные изменения, но важно отметить, что в ее фундамент весомый и прочный «кирпич» вложен ученым-методистом П. О. Афанасьевым.

К слову сказать, любопытно воспоминание народного поэта Чувашии Якова Ухсая о подвижнической деятельности первого поколения чувашской интеллигенции, в частности и П. О. Афанасьева. Он рассказывал, что эта тема горячо обсуждалась в писательских кругах в до- и послевоенные годы. Как Яков Ухсай говорил, что для Александра Твардовского, например, было

РАЗДЕЛ VIII

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37II C40

И. С. Бессарабова

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

Мультикультурное образование рассматривает вопросы, которые волнуют людей любой страны мира: это проблемы расизма, дискриминации, толерантности, идентичности индивида, равных гражданских прав и др. В США накоплен богатый теоретический и практический опыт в области мультикультурного образования, так как ученые и практики вот уже более полувека исследуют данные проблемы, не утратившие и сегодня своей актуальности.

Многочисленные труды американских авторов позволяют утверждать об отсутствии единого подхода к определению мультикультурного образования.

Мы условно сгруппировали различные определения по следующим признакам:

- мультикультурное образование – идея, концепция, философия;
- мультикультурное образование – реформаторское движение;
- мультикультурное образование – идея и движение за реформирование.

К первой группе определений мы отнесли взгляды таких известных ученых, как Б. Р. Барбер [4], Р. Л. Гарсиа [7], К. А. Грант [10], Ж. Гэй [8], Б. Парех [17], А. Фрайзир [6].

Вышеназванные специалисты расценивают мультикультурное образование, как концепцию, ценностную ориентацию, образ мыслей, философский взгляд. Такой подход к определению мультикультурного образования, как правило, содержит веские доводы о ценности и важной роли этнического и культурного многообразия для личного, социального опыта, образовательных возможностей членов общества; и одновременно предлагает ряд вариантов для наилучшего разрешения образовательных потребностей учащихся, относящихся к различным этническим и культурным группам. Следовательно, можно сделать вывод, что данные определения носят описательно-предписывающий характер, т. е., с одной стороны, дают описание этнического и культурного многообразия социальной структуры США, а, с другой – предписывают возможные пути решения проблемы равноправия и гармонии отношений между всеми членами мультикультурного общества.

В работах вышеуказанных авторов (Р. Л. Гарсиа, Ж. Гэй и др.) на первый план выдвигается гуманистический характер мультикультурного образования. Так, Женева Гэй обосновывает тесную взаимосвязь между повышением ака-

пам и поддержки индивида (будь то ребенок или человек с альтернативным физическим (психическим) развитием) до того момента, когда он сам сможет обеспечивать свою жизнь и адаптироваться к требованиям общества [18].

Третья условно выделенная нами группа включает определения, согласно которым мультикультурное образование является одновременно идеей и движением за реформирование. Такой подход мы встречаем у Джеймса Бэнкса, который называет мультикультурное образование «идеей, образовательной реформой и процессом, нацеленным на изменение структуры образовательных институтов таким образом, чтобы учащиеся обоих полов, исключительные дети (с альтернативным развитием), а также учащиеся, принадлежащие к различным расовым, этническим, языковым и культурным группам, имели равный доступ к услугам в сфере образования, тем самым, получая равные возможности для достижения академических успехов» [2, с. 228].

Главная мысль, которая прослеживается в подходах ряда ученых, заключается в том, что мультикультурное образование является, в первую очередь, процессом, а не продуктом. «Будучи процессом, мультикультурное образование – это особый образ мышления, особое отношение и особый тип поведения в культурно-многообразной среде», – подчеркивает Дж. Бэнкс [2, с. 29]. Нельзя не согласиться с автором, что данный процесс требует больших затрат времени и ресурсов, а также тщательно продуманных и спланированных действий.

Похожий взгляд обнаруживаем у У. А. Хантера, который видит в мультикультурном образовании «процесс структурирования образовательных приоритетов, при этом многообразие выдвигается в качестве главной ценности американского общества» [11, с. 36].

Б. Г. Сузуки и Б. Сайзмор добавляют, что мультикультурное образование – это междисциплинарный процесс, а не отдельная программа. Данный процесс должен охватывать весь курс школьного обучения, а не только некоторые дисциплины [19, 20].

Всеобъемлющее определение мультикультурного образования, включающее практически все аспекты вышеперечисленных подходов, представлено Соней Ньюто, профессором Массачусетского университета, автором известной книги – «Утверждая многообразие: Социополитический контекст мультикультурного образования» [16]. Она помещает мультикультурное образование в социополитический контекст и затрагивает его сущностные и процессуальные характеристики.

С. Ньюто рассматривает мультикультурное образование одновременно как всеохватывающий процесс реформирования школы и как базовое образование для всех учащихся. Мультикультурное образование отвергает расизм и другие формы дискриминации в учебном заведении и в обществе, и поддерживает плюрализм (этнический, расовый, лингвистический, религиозный, экономический, гендерный). Более того, данный процесс реформирования затрагивает образовательные программы, определяющие содержание образования всех

демической успеваемости цветных учащихся и предоставлением им равных образовательных возможностей: «Одна задача неразрешима без другой, они тесно переплетены, – подчеркивает ученый, – педагогические стратегии, чувствительные к культурным особенностям ребенка, являются необходимым условием и средством достижения высоких результатов в учебе учащимися из разных этнических групп» [8, с. 56].

Вторую группу определений мультикультурного образования мы условно назвали «реформаторское движение». Данные определения акцентируют пересмотр содержательного и ценностного компонентов образования с целью отражения этнического, культурного, социального и лингвистического многообразия США. Так, по словам Г.П. Баптиста, мультикультурное образование следует рассматривать как «процесс институционализации философии культурного плюрализма внутри образовательной системы» [3, с. 97]. Ключевым словом здесь выступает именно «институционализация», смысл которого заключается во «внесении планомерных изменений в образовательную систему с целью правового и организационного закрепления новых отношений, основанных на признании равенства и ценности всех этнических и культурных групп американского общества» [3, с. 98].

К. И. Беннет конкретизирует понятие «планомерные изменения», используемое Г. П. Баптистом, указывая на необходимые этапы образовательной реформы: 1) содержание образования, отражающее уникальность каждой этнической группы и ее роль в истории и культуре американского общества; 2) формирование и развитие у учащихся такого качества личности, как мультикультурность, выражающееся в толерантном и уважительном отношении к иным культурам; 3) активные действия, направленные на устранение дискриминации по этническому признаку [5, с. 127–128].

Д. М. Голник и П. К. Чинн предлагают похожие рекомендации, подчеркивая, что мультикультурное образование требует модификации среды учебного заведения, которая касается взаимоотношений между учителем и учащимися, между самими школьниками и учителями, как во время учебной, так и внеклассной деятельности; форм и методов работы учителя и школьного администратора; учебного материала; здания учебного заведения (насколько оно приспособлено для учащихся, имеющих альтернативное развитие) [9].

В отличие от представленного выше определения К. И. Беннет, которая ограничивает проблему дискриминации только этническим аспектом, Д. М. Голник и П. К. Чинн затрагивают несколько сторон данного вопроса: устранение дискриминации по социальному, гендерному, возрастному, религиозному признаку, а также в отношении учащихся с альтернативным физическим и умственным развитием.

К. Е. Слитер и П. Л. МакЛарен в своем определении мультикультурного образования делают акцент на социальных трансформациях с целью устранения различных притеснений по отношению к отдельным этническим груп-

тательным, миролюбивым священником. Единственное, что дети узнавали о нем из школьного курса истории являлось то, что «у молодого чернокожего пастора баптистской церкви Мартина Лютера Кинга всегда была мечта о светлом дне справедливости», так как на протяжении всех лет изучения истории Америки в учебниках приводилась только его речь под названием «Есть у меня мечта» («I have a Dream»), и ни разу не упоминалось о его отношении к проблеме расовой дискриминации, войне во Вьетнаме, о его активной борьбе за права темнокожих американцев, о том, что он создал и возглавил «Южную конфедерацию христианского руководства», призывавшую черных и белых объединиться для воплощения в жизнь христианских идеалов братства и справедливости. Будучи человеком миролюбивым, Кинг, тем не менее, сознательно создавал кризисные ситуации, вынуждавшие власти предоставить афроамериканцам «безотлагательную свободу». Он добился решения Верховного суда о незаконности сегрегации в транспорте, организовывал массовые демонстрации и марши по штатам Юга, выступал с речами, распространял листовки [12, с. 18–19]. Таким образом, представленные в учебниках национальные герои являются либо порядочными белыми гражданами великой страны, либо «безопасными» героями, ставшими таковыми после тщательных усилий «мастеров портняжного дела», к которым сторонники мультикультурного образования относят авторов учебной литературы.

Вопрос о расовых различиях является очень деликатным и сложным для обсуждения, по признанию учителей – представителей белого населения США. Некоторые исследователи объясняют нежелание белых учителей американских школ обсуждать проблему расизма следующим образом. Идеология расизма основана на делении рас на «низшие» и «высшие». К первой категории в основном относили афроамериканцев и коренных жителей Америки, следовательно, цветные учащиеся в классе принадлежат к исторически угнетаемой группе людей, а учитель – к исторически господствующим белым англоамериканцам. Этот факт, по словам самих учителей, порой вынуждает их «испытывать чувство вины за действия своих предков», поэтому в классе, где есть цветные учащиеся, они считают некорректным приводить примеры из истории о жестокости белых рабовладельцев [13].

Комментируя мнение учителей, С. Ньюто подчеркивает, что «испытываемое чувство вины за содеянное белыми в прошлом является верным шагом на пути к мультикультурной грамотности» [15, с. 10]. Однако, по словам ученого, это только один из начальных этапов. Учитель должен стремиться к преодолению чувства страха и неуверенности при обсуждении такой сложной и актуальной проблемы, а «не уходить от ответа, оправдывая свой страх угрызениями совести» [15, с. 10–11].

Безусловно, сегодня не следует обвинять современных англоамериканцев в тех страданиях, которые их белые предшественники причинили темнокожему населению, но каждый член мультикультурного общества независимо от своей этнической, гендерной, культурной принадлежности должен знать,

уровней и направленности, методы и стратегии обучения, взаимоотношения между учителями, учащимися и родителями, а также степень значимости, придаваемую преподаванию и учению. Мультикультурное образование содействует демократическим принципам социальной справедливости, поскольку опирается на принципы критической педагогики и сосредоточено на знании, рефлексии и действии, лежащих в основе социальных перемен [16, с. 307].

Попытаемся проследить логику рассуждений С. Ньюто, представив более подробный анализ данного определения. Считаем, что это поможет глубже проникнуть в сущность мультикультурного образования. Сама С. Ньюто выделяет семь базовых характеристик в своем определении, а именно, мультикультурное образование – это: 1. антирасистское образование; 2. базовое образование; 3. образование, необходимое для всех учащихся без исключения; 4. образование всеобъемлющего характера; 5. образование, нацеленное на достижение социальной справедливости; 6. процесс; 7. образование, которое опирается на принципы критической педагогики [16, с. 308].

Первый аспект данного подхода выделен не случайно, поскольку, по словам ученого, многие программы, именуемые мультикультурными, обходят вниманием проблему расовой дискриминации, сосредотачиваясь главным образом на культурных особенностях различных групп.

Мультикультурное образование названо антирасистским образованием, так как оно не допускает ситуаций, в которых одни учащиеся могут оказаться в менее благоприятных условиях по сравнению с другими: необходимо тщательно пересмотреть как политику школы, так и отношение к учащимся учителей и администраторов, чтобы определить, не препятствуют ли данные факторы учебному климату в классе, имеют ли все дети равные возможности для самореализации [15, с. 54].

Многие американские ученые поддерживают позицию С. Ньюто относительно антирасистской направленности мультикультурного образования. Проблему расизма многие учителя предпочитают обходить вниманием также как и обсуждение «ошибок истории». В этой связи Дж. У Левен указывает, что в ходе преподавания истории США, необходимо обращаться, как к положительным, героическим моментам, так и к ошибкам, последствия которых оказали влияние на ход исторических событий [14].

Дж. Козол в своей статье «Великие люди: Избранное для школьников» называет составителей учебной литературы «мастерами портняжного дела», так как они выбирают известных личностей и «заново выкраивают их биографии и персональные качества, приспособлявая тем самым материал для изучения в школе», аргументируя свои действия тем, что «бунтарский дух многих известных лидеров, призывавших к решительным действиям и переворотам, слишком опасен для чувствительной детской натуры» [12, с. 18–19].

В этой связи Дж. Козол приводит следующий пример. До 70-х гг. XX в. американские учебники по истории изображали Мартина Лютера Кинга меч-

своих белых сверстников. В этой связи главный акцент был направлен на обогащение учебного материала этническим содержанием. Однако эти программы использовались только в школах, где обучались цветные дети. Согласно более поздней концепции мультикультурного образования (80–90-е гг. XX в.) все американские учащиеся независимо от своей этнической принадлежности получают «неполное, необъективное» образование. «Необъективность» заключается в том, что его содержание не показывает реального многообразия американского общества. Иными словами, учебный материал неравнозначно отражает богатство культурной, этнической, религиозной, социальной, гендерной, лингвистической палитры общества, отдавая предпочтение одним группам и игнорируя другие. Так называемыми «жертвами неполного образования», по утверждению исследователей, становятся как белые, так и цветные учащиеся, поскольку и те, и другие на основе односторонних представлений формируют неверные стереотипы об обществе, в котором живут. Так, к примеру, через игнорирование учебной литературой культуры малообеспеченных семей, дети не задумываются о существовании социального и экономического неравенства в обществе и, столкнувшись в более старшем возрасте с этой картиной, испытывают лишь пренебрежительные чувства к бедным, безработным или бездомным людям [2].

Следующая отличительная черта мультикультурного образования – его всеобъемлющий характер. Необходимость выделения данной характеристики продиктована уточнением роли и места мультикультурного подхода в учебном заведении.

Во многих школах мультикультурное образование имеет статус отдельной дисциплины «с мультикультурным учителем», который преподает свой предмет, как и другие учителя-предметники. Таким образом, «мультикультурная философия изолирована от школьной жизни, от всего, что происходит в каждом классе, на каждом уроке, на перемене, в учительской и т. д.» [16, с. 315]. Данный подход вынуждает воспринимать мультикультурное знание как нечто отдельное, несовместимое со стандартными предметами. И эта пропасть между «привычным и мультикультурным» увеличивается, так как зачастую «мультикультурный учитель» является единственным специалистом в школе, и остальные учителя ошибочно полагают, что данная область знания не имеет отношения к их предмету, поэтому не стремятся приобретать мультикультурный опыт [16, с. 315–316].

Истинный мультикультурный подход, по словам С. Ньюто, должен проникать повсюду: он должен ощущаться в атмосфере школы, отдельного класса, кабинета директора, учительской, школьной столовой, библиотеки. Он должен присутствовать во взаимоотношениях всех членов школьного сообщества. Поэтому мультикультурное образование следует рассматривать, как философию, взгляд на мир, а не просто ассоциировать с отдельной программой или учителем. Именно осознание всеобщности мультикультурного

что расизм разрушает человеческие взаимоотношения между людьми, препятствует их мирному и плодотворному сотрудничеству на благо общества, унижает человеческое достоинство угнетаемых групп, лишает их возможности чувствовать себя полноценными гражданами своей страны.

Следующая характеристика мультикультурного образования, выделенная в определении С. Ньюто, звучит как «мультикультурное образование – это базовое образование» [16, с. 311]. Под этим автор подразумевает определенную степень владения человеком мультикультурной грамотностью, которая по значимости для жизни в современном мире приравнивается к владению базовыми навыками чтения, письма, счета и умению пользоваться компьютером. К обязательным компонентам мультикультурной грамотности С. Ньюто относит: знание учащимися истории, искусства, литературы не только белых американцев, но и народов Африки, Азии, Латинской Америки (по крайней мере, знание основных событий и национальных героев); владение, по крайней мере, одним иностранным языком; знание традиций не только своего народа (по крайней мере, тех наций, представители которых учатся в вашей школе) [16, с. 311–312].

С. Ньюто обращает внимание составителей учебной литературы на важность включения в содержание учебника всех этнических и культурных групп, участвовавших в становлении и развитии мультикультурного американского общества. Однако, как указывает автор, речь идет не только о простом включении этнического материала. Главная задача – представить более широкий контекст тех или иных исторических событий, т. е. дать возможность учащимся взглянуть на историю страны не только глазами англоамериканцев, но и представителей других наций, без участия которых американское общество трудно было бы назвать мультикультурным.

Третья характеристика мультикультурного образования в определении С. Ньюто подчеркивает его необходимость для всех учащихся без исключения. Данная черта выделена автором не случайно, так как многие американцы убеждены, что мультикультурное образование предназначено только для цветных учащихся и для детей, проживающих в неблагоприятных условиях, к которым относятся дети из малообеспеченных, неблагополучных, неполных семей.

По свидетельству многих исследователей, причина этого заблуждения связана с движением за гражданские права темнокожего населения Америки в 1960-е гг., в ходе которого одно из выдвигаемых требований заключалось в предоставлении равного права на получение полноценного образования афроамериканцам и представителям других этнических групп, проживающим в США. Главное предназначение мультикультурного образования изначально рассматривалось как удовлетворение образовательных потребностей цветных учащихся, которые принадлежат к исторически угнетаемой категории населения страны и не получают качественного образования в отличие от

г. (дословно в переводе с англ. яз. «даровано гражданство»); рабство было упразднено в январе 1863 г., когда вступила в силу прокламация Авраама Линкольна об освобождении рабов (если процитировать дословно: «Рабы получили свободу благодаря Аврааму Линкольну» [1, с. 56–57]. Эти сведения содержатся в учебниках, авторы которых – белые американцы, следовательно, исторические события отражают точку зрения представителей отдельной культурной группы, в прошлом явившихся победителями.

Эти исторические факты иначе оцениваются представителями других культурных групп. Так, с точки зрения коренных жителей Америки, Х. Колумб скорее вторгся на их земли, а не открыл их, также как и «великую экспансию на Запад правильнее назвать вторжением на Восток» [21, с. 119]. Американцы мексиканского происхождения в этом случае всегда упоминают о легендарных землях Азтлана (Aztlán), которые были опустошены европейцами во время этого вторжения. Относительно более позднего периода истории, мексиканцы описывают подвиги своего народа во время американо-мексиканской войны, развязанной США (1846–1848), в результате которой американцы захватили свыше половины мексиканских земель (почти треть современной территории США). Пуэрториканцы предпочитают употреблять в отношении получения гражданства английский глагол «to impose», означающий «введение чего-либо в обязательном порядке» вместо глагола «to grant» – «дарить, жаловать». Афроамериканцы, повествуя о событиях Гражданской войны между буржуазным Севером и рабовладельческим Югом (1861–1865), в первую очередь описывают героическую борьбу северян против конфедератов, которые стремились сохранить рабство и распространить его по всей стране. Особое место в учебниках истории, составленных афроамериканскими авторами, также отводится антирабовладельческому восстанию в Канзасе (1855–1857) во главе с борцом за освобождение африканского народа Джоном Брауном, представленного национальным героем, благодаря которому около 60 тысяч рабов из южных штатов бежали на Север и стали свободными [21, с. 120–122].

Относительно данного аспекта мультикультурного образования С. Ньюто подчеркивает важность понимания того, что критическая педагогика не подразумевает простую замену одной правды на другую. Знание становится мультикультурным лишь в том случае, когда учащийся знакомится с разными перспективами, критически осмысливает их и на основе полученных выводов приходит к самостоятельному решению. Критическое мышление требует от учащегося умения уважать мнение, которое противоречит его собственным взглядам и аргументировать причины своего несогласия. Научить этому вполне реально, но только при условии, если, анализируя тот или иной материал, учащиеся будут иметь возможность ознакомиться с разными подходами к его оценке, а не только с политически корректными вариантами.

Итак, делая вывод вышеизложенному, считаем необходимым подчеркнуть, что большинство американских ученых уверено, в том, что образование

образования поможет избежать многих ошибок реформирования школы.

Мультикультурное образование нацелено на достижение социальной справедливости – так сформулирована его следующая отличительная черта в рассматриваемом нами определении С. Ньюто.

Автор определения обращает особое внимание учителей начальной школы на данный аспект мультикультурного образования, так как именно в этом возрасте дети очень восприимчивы к тому, что такое «справедливость» и «честность». Они всегда с готовностью обсуждают поступки одноклассников и дают им оценку, руководствуясь при этом принятыми в их ближайшем окружении критериями справедливости. Однако эти критерии часто могут не совпадать с теми, что существуют в школе или за ее пределами. Более того, не всегда их стремление к достижению справедливости направляется взрослыми в нужное русло.

Мультикультурное образование – это непрерывный и динамичный процесс. В этом заключается его следующая отличительная характеристика, так как, *во-первых*, процесс становления мультикультурной личностью не имеет предела. *Во-вторых*, мультикультурное образование – процесс, поскольку оно касается взаимоотношений между людьми с целью культурного взаимообогащения, и необходимые для этого умения требуют постоянной работы над собой. Мультикультурное образование ставит своей задачей – научить школьников понимать, принимать и ценить человека иной культуры, а не просто ознакомиться с фактическим материалом о тех или иных этнических группах.

Исходя из последней характеристики мультикультурного образования, выделяемой С. Ньюто, оно должно опираться на принципы критической педагогики. Критическая педагогика представляет собой процесс перехода от знания к рефлексии и затем к действию. Она помогает образованию стать «освобождающим», подразумевая не простую передачу знаний учащимся в процессе обучения, а вооружение их умением критически осмысливать получаемую информацию и стремлением самостоятельно находить выход из создавшейся ситуации. С. Ньюто обращает особое внимание на то, что простая передача знаний учителем ведет к развитию у учащихся пассивности, смиренности, покорности, безучастности, неуверенности в правильности самостоятельного решения, так как приучает ребенка только к воспроизведению слов учителя.

Приведем несколько примеров из исследований американских авторов о том, каким образом предлагаемый в школе учебный материал препятствует развитию у учащихся умения критически мыслить.

Итак, вот несколько исторических фактов, о которых учащиеся узнают из курса «История Америки»: Х. Колумб открыл Америку; Соединенные Штаты принимали участие в героической экспансии на Запад, продолжавшейся до XX века.; пуэрториканцам было «предоставлено гражданство» в 1917

5. **Bennet, C. I.** Comprehensive multicultural education: Theory and practice / C. I. Bennet. Boston: Allyn & Bacon, 1999. 320 p.
6. **Frazier, L.** Multicultural facet of education // L. Frazier // Journal of Research and Development in Education. 1977.11. P. 10–16.
7. **Garcia, R. L.** Teaching in a pluralistic society: Concepts, models, strategies / R. L. Garcia. New York: Harper & Row, 1982. 450 p.
8. **Gay, G.** Culturally responsive teaching: Theory, research and practice / G. Gay. New York: Teachers College Press, 2000. 250 p.
9. **Gollnik, D. M., & Chinn, P.C.** Multicultural education in a pluralistic society / D. M. Gollnik & P. C. Chinn. Columbus, OH: Merrill, 1998. 404 p.
10. **Grant, C. A.** Education that is multicultural – Isn't that what we mean? / C. A. Grant // Journal of Teacher Education. 1978. 29. P. 45–49.
11. **Hunter, W. A.** Multicultural education through competency-based teacher education / W. A. Hunter. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1974. 220 p.
12. **Kozol, J.** Great Men and Women: Tailored for School Use / J. Kozol // Learning Magazine. 1975. December. P. 16–20.
13. **Landsman, J.** A white teacher talks about race / J. Landsman. Lanham, MD: Scarecrow, 2001. 304 p.
14. **Loewen, J.W.** Lies across America: What our historic sites got wrong / J. W. Loewen. New York: New Press, 2000. 204 p.
15. **Nieto, S.** The light in their eyes: Creating multicultural learning communities / S. Nieto. New York: Teachers College Press, 1999. 344 p.
16. **Nieto, S.** Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. New York: Longman, 2000. 423 p.
17. **Parekh, B.** The concept of multicultural education / S. Modgil, G. K. Verma, & C. Modgil // Multicultural education: The interminable debate. London: Falmer Press, 1986. P.19–31.
18. **Sleeter, C. E., & McLaren, P. L.** Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference / C. E. Sleeter, & P. L. McLaren. Albany: State University of New York Press, 1995. 270 p.
19. **Suzuki, B. H.** Curriculum transformation for multicultural education / B. H. Suzuki // Education and Urban Society. 1984. 16. P. 294–322.
20. **Sizemore, B.** The politics of multicultural education / B. Sizemore // Urban Education. 1981. 5. P. 4–11.
21. **Zinn, H.** A people's history of the United States / H. Zinn. New York: Harper Collins, 2003. 370 p.

УДК 37.013.74

Т. П. Грасс

**ИЗ ОПЫТА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ
И В НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ**

может быть эффективным в том случае, если во главе угла будет стоять учащийся. Учебные планы должны разрабатываться с опорой на опыт, интересы и образовательные потребности учащихся, а не руководствуясь директивами представителей доминирующей культуры.

Мультикультурное образование названо «освобождающим», так как оно помогает каждому человеку выйти за пределы своего культурного опыта. Согласно перечисленным выше основным характеристикам мультикультурного образования, оно способно стать тем альтернативным подходом к пересмотру целей, задач и возможностей школы так, чтобы образовательная среда стала справедливой, беспристрастной и отвечала интересам и потребностям учащихся, являясь чувствительной к культурным, этническим и индивидуальным особенностям каждого.

Более того, если мультикультурное образование – это образовательный процесс, в ходе которого учитываются культура, язык, интересы и опыт учащихся, следовательно, оно выходит за рамки простой передачи знаний и предусматривает обязательное вооружение учащихся умением критически мыслить, что позволит им более взвешенно и правильно оценивать различные факты, события и явления из области истории, политики, культуры, религии, избегая предвзятости, которая препятствует гармонии человеческих отношений. Считаем, что мультикультурное образование актуально для любого общества, а не только этнически многообразного, так как даже гомогенное в этническом отношении общество не может являться монокультурным, учитывая социальные, гендерные, физические и возрастные различия его членов.

Библиографический список

1. **Aptheker, H.** American negro slave revolts / H. Aptheker. New York: International Publishers, 1987 (Original work published 1943). 220 p.
2. **Banks, J. A.** Approaches to multicultural curriculum reform / J. A. Banks, & C.A.M. Banks // Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. P. 225–246.
3. **Baptiste, H. P.** The multicultural environment of schools: Implications to leaders / L. W. Hughes // The principal as leader. New York: Merrill / Macmillan, 1994. P. 89–109.
4. **Barber, B. R.** An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America / B. R. Barber. New York: Ballantine, 1992. 330 p.

и кассовых аппаратов, дети, тем не менее, с любопытством наблюдают за родителями, которые рассчитываются за купленные товары или снимают банковскими карточками деньги со своего счета. Следует признать, что в отличие от наших детей, британские и новозеландские дети довольно рано становятся самостоятельными. В этих англоязычных странах родителями принято давать школьникам еженедельно небольшую сумму на карманные расходы в сумме 2 фунтов стерлингов в Великобритании и NZ\$ 2–3 в Новой Зеландии, которые подростки тратят по своему усмотрению. Взрослея, они стараются сами заработать деньги на карманные расходы. Очевидно, что родители в определенной степени способствуют такой экономической активности, стремясь развить у детей самостоятельность.

В целом на Западе существует реальная система практического зарабатывания денег школьной молодежью в возрасте 14–18 лет. Более того, в традициях англоязычных семей четко прослеживается система воспитания самостоятельности и трудолюбия у подрастающих поколений. Семья и сегодня продолжает отвечать за сохранение определенного образа жизни. Так, в большинстве семей англоязычных стран обсуждаются вопросы, связанные с характером денег и осведомленностью об экономическом мире взрослых. Более того, на Западе принято платить небольшие суммы денег подросткам за выполненную работу по дому (например, стрижку травы на участке, подрезку деревьев и т. д.) Учитывая, что наше исследование охватывало школьников в возрасте 14–18 лет, то к этому возрасту, практически около 75% из них имели собственный опыт зарабатывания денег, подрабатывая в магазинах, кафе, автозаправочных станциях и т. д. Многие из них уже сумели самостоятельно открыть себе банковские счета. Ряд старших школьников подумывал открыть или уже открыли свой собственный бизнес дома (например, стрижка и выгуливание собак, стрижка газонов и деревьев, уборка домов и т. п.). Таким образом, зарубежные школьники быстрее усваивают экономические категории.

Многие родители в исследуемых странах вступают в диалог со своими детьми по поводу желания детей открытия своего бизнеса. Происходит обмен мнениями, информационный контакт по следующей схеме. Родители выслушивают детей и стараются объяснить им следующее. Во-первых, родители выясняют, есть ли у детей определенные качества предпринимателя и чем бы они хотели заниматься. Во время беседы они обращают внимание подростков на легальность этого бизнеса, на необходимость его официальной регистрации и получения лицензии, рекомендуют им выбрать определенную форму бизнеса, например, открытие компании с ограниченной ответственностью. Во-вторых, для ведения своего бизнеса им необходим бизнес план, согласно которому, они должны представлять полную картину того, откуда возьмутся деньги, сколько их будет, как будет функционировать их бизнес. Родители также интересовались их партнерами в этом бизнесе для

С вхождением России в мировую рыночную систему с конкурентной экономикой, стала остро ощущаться нехватка грамотных, предприимчивых людей, обладающих высокой экономической культурой. В определенной степени этому способствовала существовавшая система образования, которая формировала у нашей молодежи совершенно искаженные взгляды на рынок и рыночные отношения. Однако уже в 90-х годах в России делаются первые шаги по изменению мотивации экономического поведения людей с помощью изменения внедрения экономического воспитания в школах. В последнее время все острее стали осознавать, что беспристрастное, вдумчивое изучение экономических моделей и практического опыта стран, ушедших далеко вперед по пути экономического развития может служить нам одной из составляющих успехов в наших экономических реформах, ибо их организационно-технические аспекты профессиональной ориентации и подготовка кадров имеют для совершенствования нашей практики существенное значение.

В этой связи, на наш взгляд, весьма полезным может оказаться изучение опыта экономической социализации подрастающих поколений в Великобритании и в Новой Зеландии, где на рубеже 90-х годов набирает силу движение за культуру предпринимательства, ибо вера в предпринимательство формирует образ жизни, который становится движущей силой этих стран.

На вопросы, как расценивать экономическую социализацию в Великобритании и в Новой Зеландии, насколько она является уникальной в силу специфики западной культуры, в какой степени переносить ее элементы и технологию в российскую систему, однозначного ответа дать нельзя.

В чем же секрет системы экономической социализации подрастающих поколений в англоязычных странах, позволяющей ей в условиях достаточно жесткой конкуренции не только адаптировать молодежь к изменяющимся условиям, но и воспроизводить кадры, способствующие процветанию всей экономической системы?

Следует отметить, что традиционно экономической социализацией молодежи в исследуемых англоязычных странах всегда уделяли большое внимание. Сначала она закладывается в семье, а затем продолжается в других институтах социализации, таких как школа, община, молодежные организации и т. д.

Остановимся на вопросе экономической социализации подрастающих поколений в семье. Несмотря на общий подход к этой достаточно многогранной проблеме, ее решение в каждой из этих двух стран (Великобритания и Новая Зеландия) осуществляется по-своему.

Свое первое знакомство с миром экономических отношений у ребенка происходит с самого раннего детства, ибо он является непосредственным наблюдателем финансово-экономических операций своих родителей, которые зачастую берут детей с собой за покупками в супермаркет или в банк, чтобы положить или снять деньги. Еще не понимая значения банковских карточек

возрасте 10–11 лет. Согласно законодательству, при устройстве на работу, дети должны получать соответствующее разрешение от специальных агентств, которые предварительно должны проверять условия и место труда детей, а также здоровье детей. На практике многое из этого не осуществляется. Так, если школьнику не исполнилось еще 15 лет, то ему можно работать не более 2-часов в день, а в каникулярное время до 5 часов, а тем, кто старше 15 лет до 8 часов в день. Во время учебного года дети младше 15 лет могут работать только 17 часов в неделю, а те, кто постарше не более 20 часов в неделю. Кроме того, по законодательству, школьникам не разрешается работать до 7 часов утра и после 7 часов вечера. Как свидетельствуют официальные данные, достаточно большое количество детей нарушает законодательство, что вызывает справедливое раздражение у чиновников.

Занимаясь исследованием вопросов частичной занятости (подработки) школьной молодежи, Д. Дэвис, опросив около 3 тыс. учащихся в возрасте от 13 до 15 лет пришел к выводу о том, что практически все они подрабатывали, как правило, во внеучебное время. Исследователь дифференцировал их работы по двум категориям. К первой категории “А” он отнес виды работ, которые приносили прибыль. В основном это была торговля, в которой была занята школьная молодежь, работая помощниками продавцов, кассирами, официантами и т. п. Вторая категория “Б” включала в основном подработку этой молодежи в качестве приходящей няни (babysitter). В первой категории было занято 41% юношей и 23% девушек, а во второй категории 28% юношей и 57% девушек [1, р. 2]. Как видим, большинство школьной молодежи были заняты подработкой после своей учебы, многие предпочитали подрабатывать помощниками продавцов, официантами в кафе и т. д.

Ученые Е. Гринбергер, и Л. Стайнберг склонны считать, что частичная занятость подрастающего поколения имеет как позитивное, так и негативное значение. Что касается позитивного аспекта частичной занятости школьной молодежи, то они рассматривают ее благотворное педагогическое влияние на социально-когнитивное развитие подростков, понимание ими значение денег и финансовой независимости [2, р. 26]. По мнению исследователей, подобная частичная занятость школьной молодежи может служить дополнительным источником информации об их будущей профессии, способствует умению работе в команде, личной ответственности, пониманию рабочей этики. Вместе с тем, авторы отмечают и ряд негативных аспектов такой частной занятости школьной молодежи. Как считают эти ученые, подобная работа также может неблагоприятно влиять на академические успехи школьников, способствовать развитию различных форм жульничания, поскольку доступ к деньгам и контакты, которые подростки имеют во время работы, могут спровоцировать у них девиантное поведение, связанное с потреблением наркотиков, алкоголя и сигарет [3, р. 28].

На наш взгляд, совершенно очевидно, что такой вид деятельности школь-

заключения соответствующего соглашения для разделения ответственности за этот бизнес пополам.

И, наконец, родители задавали важный вопрос, где дети возьмут деньги на открытие бизнеса, в банке или у них и сколько им надо для запуска бизнеса и подготовки маркетингового плана. Справедливости ради, следует отметить, что полностью готовых родителей помочь детям в реализации их мечты было немного. Зачастую, родители отговаривали их от рискованного предприятия.

Взрослые, несомненно, знают, что предприниматели должны обладать определенными качествами, необходимыми для ведения собственного дела. Поэтому молодежи, прежде, чем приступить к открытию собственного дела советуют задать себе такие вопросы: *Первое, насколько ответственный сам подросток.* Поскольку никто не будет напоминать ему о том, что нужно сделать. Быть в бизнесе – это означает держать обязательства перед клиентами. Если подросток пообещал соседу выгуливать собаку каждый день, то он должен это делать, независимо от плохой погоды или плохого самочувствия. *Второе, есть ли у него специальные навыки,* необходимые для этого конкретного бизнеса. Если он хочет, например, обучать работе на компьютере пожилых людей в общинном Центре, знает ли он как работает программа процессора компьютера в этом Центре. *Третье, организован ли сам подросток.* Быть в бизнесе это означает все необходимо четко выполнять. Подросток должен знать, как выписываются счета, собираются деньги, покупаются какие-то необходимые для работы вещи, планируется работа. *В-четвертых, есть ли у подростка время, необходимое на этот бизнес.* Поскольку многие молодые люди после школы занимаются музыкой, танцами или спортом. *Нужно задать себе вопрос: а будет ли время на ведение собственного бизнеса?*

В западных странах существуют две полярные точки зрения на частичную занятость (подработку) школьной молодежи. Представители первой – родители, считают подработку во внеучебное время для своего ребенка благом, воспринимая ее как механизм приобретения определенного жизненного опыта, самостоятельности, самоудовлетворения, умения строить взаимоотношения с командой и работодателем, самостоятельно зарабатывать себе деньги, получая, таким образом, определенную финансовую независимость. Ко второй точке зрения следует отнести представителей британского и новозеландского правительств (чиновников), которые неоднозначно трактуют частичную занятость (подработку) школьной молодежи. Естественно, на это у них есть свои причины.

Согласно британскому и новозеландскому законодательствам, подростку в возрасте не моложе 13 лет с определенными оговорками разрешается работать только несколько часов в день. В настоящее время свыше 2 миллионов школьной молодежи подрабатывает после окончания учебных занятий в Великобритании и несколько тысяч в Новой Зеландии, одна пятая из них дети в

что я могу покрывать свои собственные расходы”. “Работа означает, что я могу материально помочь своей семье”.

На основании этого опроса, можно сделать вывод о том, что для детей огромное психологическое значение имеет удовлетворение, которое они испытывают от той работы, которую они выполняют, а также ее оценка работодателями, и, наконец, существенную роль играет возможность оказания материальной помощи своим семьям. Следует заметить, что в среднем около 75% всей школьной молодежи на Западе занимается подработками во внеучебное время.

Показательно, что в понимании подрастающих поколений англоязычных культур, подработка рассматривается как приобретение трудового опыта, лучшего понимания жизни и умения ценить деньги. В этих странах не принято сидеть на всем готовом. Кроме того, для подростков огромное значение имеет статусное положение среди сверстников, которое приобретается с помощью финансовой независимости. Подобная деятельность подростков помогает им сформировать необходимые профессиональные качества и способствует выбору их будущей карьеры.

На рубеже веков стало очевидным, что семьи в обеих странах подвержены многим изменениям как структурного, так и функционального характера в результате социально-экономических факторов в обществе. Тем не менее, эти преобразования не оказали значительного влияния на изменение семейных норм и ценностей. Независимо от широкого спектра семейных структур, модель нуклеарной семьи продолжает оставаться центральной ячейкой общества в этих странах. Правда, в Новой Зеландии встречается модель расширенной семьи особенной среди маорийской семьи (коренного населения). Семья англоязычных стран продолжает готовить детей к выполнению своих ролей в обществе, отводя определенную роль их экономическому воспитанию. Об этом свидетельствуют наши личные наблюдения, данные опросов, бесед, интервью с британской и новозеландской школьной молодежью и их родителями, отраженные в таблице. В каждой из этих стран в 1999 г. (Великобритания) и в 2005 г. (Новая Зеландия) было опрошено по 45 подростков в возрасте 14–18 лет о влиянии семей на их экономическую социализацию.

ной молодежи как подработка, несомненно, может иметь две стороны медали. Тем не менее, как явствует многолетняя практика, подработка (частичная занятость) школьной молодежи в целом благотворно влияет на школьную молодежь, помогает ей сформировать соответствующие качества личности, как предприимчивость, деловитость, расчетливость, бережливость, трудолюбие, способствует более эффективной экономической социализации и глубокого понимания необходимости труда

Были предприняты попытки навести порядок в сфере частичной занятости школьной молодежи в рамках конвенции ООН о правах ребенка, но они потерпели фиаско. Даже недавняя директива Совета по трудовым и социальным вопросам Европейского Союза, направленная на жесткое ограничение возможностей занятости школьной молодежи также не имела успеха.

Какую же работу выполняют подростки? Сфера труда школьной молодежи очень разнообразная и зависит в основном от возраста подростка. Например, в возрасте 12–14 лет дети зарабатывают деньги в основном, разнося газеты, журналы или какую-то рекламную продукцию по домам. Для подростков постарше в возрасте 15–16 лет это подработка в магазинах в качестве продавцов или официантов в кафе, сиделками с детьми, чьи родители уходят на несколько часов в гости или работа на ферме.

В Великобритании и Новой Зеландии практически все дети, желающие подработать независимо от своего возраста (естественно, не младше 11 лет), могут устроиться на полуквалифицированную работу. Может ли подобная работа удовлетворить подростков?

Ученые западных стран предприняли попытку выяснить, испытывают ли сами дети удовлетворение от своих подработок. Они опросили группу школьной молодежи с целью выяснения того, что привлекает молодежь в их работе во внеучебное время. Ученые сгруппировали ответы школьников в 4 блока [4, р. 136]. К первому блоку, “Признание”, они отнесли те факторы, которые наиболее ценятся самой молодежью. Вот ответы, опрошенных подростков: “Она (работа) формирует у меня чувство ответственности”, “работа заставляет меня чувствовать, что я делаю что-то полезное”, “работа дает мне возможность построить взаимоотношения с людьми”, “работа означает для меня, что я могу рассчитывать на свои силы”.

Второй блок “Поддержка” включает ответы школьников, характеризующие также очень важные для них аспекты. “Я могу проходить практику, которая мне необходима”, “получать помощь от людей, с которыми я работаю”.

Получать оценку от взрослых насколько хорошо или плохо я работаю”. “Приобретать навыки от работы, которую я выполняю”.

Третий блок “Автономность”. Школьники основное внимание обращали на то, что они сами могут выполнять какие-то операции. “Я могу выполнять какие-то вещи по-своему”. “Задания объяснены достаточно ясно”.

В четвертый блок “Доход” сгруппированы очень важные ответы школьников, связанные с их материальным благополучием. “Работа для меня означает,

Мнения школьной молодежи в возрасте 14–18 лет из Великобритании и Новой Зеландии о влиянии семей на их экономическую социализацию, в %

	Вопросы	Общее количество опрошенных школьников в Новой Зеландии – 45 школьников	Общее количество опрошенных школьников в Великобритании – 45 школьников
1	Каждым образом вы воспитаны в экономическую жизнь свое семьи А) постоянно разговариваете с родителями на эту тему Б) советуете родителям, что необходимо приобрести В) в курсе финансового положения своей семьи	50 50	22 67
2	Участвуете ли вы в обсуждении вопросов экономической политики семьи Если да, то А) даете советы родителям Б) гласно слушаете их В) высказываете свое мнение	17 67	78 22
3	Считаете ли вы, что ваша семья может служить для вас моделью в плане вашего экономического воспитания А) да Б) нет В) не знаю	33 33 33	56 33 11
4	Как осуществляет семья вашу экономическую поддержку А) советами Б) финансами В) никак	50 67 17	67 67 11
5	Принимаете ли вы участие в решении следующих вопросов А) о текущих расходах в семье Б) нет 2) о покупке дорогостоящих вещей А) да Б) нет	33 50 67 17	22 33 33 22

Наше исследование показало, что 33% молодых людей пакеха (так маорийцы называют белых жителей) в Новой Зеландии и свыше половины (56%) опрошенной британской молодежи считают, что их семьи могли бы служить определенной моделью экономической социализации их детей в будущем. В большинстве семей (67%) родители поддерживают своих детей финансово. Изучение реальных возможностей семей в обеих странах в отношении экономической социализации подрастающих поколений свидетельствует о том, что существует устойчивая ориентация приобщения детей к элементарным знаниям экономики. Подростки в семьях зарубежных стран участвуют во всех значимых для семьи делах, с ними считаются, прислушиваются к их мнению. 50% школьной молодежи Новой Зеландии и 67% британской молодежи в курсе финансового положения своих семей. Это, естественно, не может не влиять положительно на формирование у них чувства ответственности. Одним из условий экономической социализации подрастающего поколения может служить забота о домашнем хозяйстве, поскольку его рациональное ведение предполагает научную организацию. Известно, что благополучие семьи во многом зависит от умелого планирования семейного бюджета и умения правильно распределять денежные средства на приобретение продуктов и вещей для членов семьи. Участвуя в обсуждении семейных финансовых вопросов, подростки более осознанно подходят к семейному бюджету, получают более полную информацию о внутрисемейных финансовых проблемах. Таким образом, происходит постепенное формирование экономического сознания у молодых людей, воспитывается определенное отношение к экономическим ценностям. Как уже отмечалось выше, ребенок с самого раннего детства слышит разговоры о деньгах, банковских счетах и других финансовых операциях. Однако в юном возрасте (10–12 лет) он сам может открыть себе счет в банке и класть туда свои заработанные карманные деньги (например, разнося газеты). Не случайно, банковская система англоязычных стран охотно развивает сотрудничество даже с младшими школьниками, уважая их как своих клиентов, предлагая им всевозможные банковские привилегии и льготы. Такой подход, несомненно, имеет свои позитивные результаты.

Сравнивая подходы семей обеих стран к экономической социализации подрастающих поколений можно констатировать, что независимо от своего социально-экономического статуса, британская и новозеландская семьи продолжают выполнять свою задачу – готовить подростка к жизни в своем обществе. Эта задача осуществляется главным образом через формирование черт хозяина, воспитания доброго отношения к экономическим ценностям, к частной собственности, знакомству с банковской системой, участием в домашнем хозяйстве и в самостоятельном зарабатывании денежных средств. Детей с самого раннего детства приучают быть самостоятельными и независимыми. Их приучают одинаково уважать разные виды работ, будь то работа уборщика или банкира. Семейная система на Западе воспитывает

индивидуалистов, готовых к конкуренции, рассчитывающих только на свои собственные силы., надеющихся на успех. Несомненно, одно, школьники в этих англоязычных странах значительно раньше и эффективнее усваивают экономические категории, имея практический опыт подработок, умело общаясь с банковской системой.

Библиографический список

1. **Lavalette, V.** Et al. Children Employment in Britain // Youth and Policy. № 47. Winter, 1994/95. P2.
2. **Greenberg, E., Steinberg L.** When Yeenagers Work // The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment. N.Y. 1986. p. 26.
3. **Ibid.**, P.28
4. **Children, at Work.** NZW Commission for Children and Young People. 2005. Sydney. P.136.

РАЗДЕЛ IX

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3/.5+37.0

М. В. Таранова

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Исследуя содержание и структуру учебной деятельности, мы исходили из основных концептуальных положений естественнонаучного понимания системы как совокупности элементов расположенных в определенном порядке, взаимосвязанных, динамически взаимодействующих тем или иным способом и развивающихся.

Общая теория деятельности в психологии (с позиций естественнонаучного подхода) впервые разработана С. Л. Рубинштейном. Специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что это сознательная и целенаправленная деятельность. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективируя свои замыслы и идеи в преобразуемой им деятельности. Значение деятельности в том, прежде всего и заключается, что в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта.

Развитие деятельностного подхода в педагогике можно проследить в исследованиях М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского,

И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной и др. Выделяются три основных направления в развитии деятельностного подхода:

- выявление структурной единицы процесса обучения, его «клеточки» (элемента);
- описание структуры такой единицы в деятельности учителя и учащихся в обучении;
- использование единицы деятельности для описания и организации процесса обучения.

Среди различных видов человеческой деятельности выделяется познавательная деятельность, в процессе которой усваивается и преобразуется опыт, накопленный человечеством и отдельной личностью, то есть деятельность, связанная с процессом учения. Для характеристики деятельности ученика пользуются понятиями «познавательная деятельность», «учебная деятельность», «учение». Анализируя психолого-педагогические исследо-

чения, в котором в качестве цели рассматривается формирование и развитие теоретического мышления субъекта учения, заинтересованного в внутреннем изменении и способного к нему.

Д. Б. Эльконин отмечал, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии учащихся осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, от которого производны методы и приемы обучения. Далее, конкретизируя эти положения, отмечает, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания, излагаемые соответствующим способом по принципу следования от абстрактного к конкретному. Под теоретическими знаниями здесь понимаются знания о взаимосвязях существенного и частного, где существенные – это внутренние связи исследуемого объекта, определяющие частные особенности целого, обеспечивающие единство всех его сторон, придающих предмету конкретность.

Механизмом следования от абстрактного к конкретному являют собой два процесса:

- анализ фактических данных и их обобщение, позволяющий выделить исходную «клеточку» – содержательную абстракцию, которая отражает основное отношение объекта и фиксирует его сущность;
- раскрытие противоречий в этой «клеточке» и определение способа их практического разрешения.

Эти две формы мышления (аналитическое и синтетическое) в процессе решения познавательных задач находятся в единстве.

Под учебной деятельностью (УД) Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др. понимают деятельность учащихся по приобретению теоретических знаний о предмете изучения на основе его преобразования, экспериментирования с ним. Усвоение знаний в этом случае носит творческий характер. Преобразование материала (экспериментирование с ним) вскрывает в нем внутренние или существенные отношения, что позволяет учащемуся проследить происхождение всех проявлений материала.

В ряде психологических и педагогических исследований показано, что полноценное усвоение знаний оказывается возможным только в том случае, если данный процесс, строится на основе формирования операционных структур умственной деятельности, если в процессе обучения объектами усвоения являются не только знания, но и приемы, способы учебной деятельности.

В связи с этим *содержание УД составляют как теоретические знания, так и приемы, способы деятельности.* Эмпирическим знаниям соответствуют эмпирические действия, а теоретическим знаниям – теоретические (или содержательные) действия. Учебная деятельность реализуется посредством выполнения учащимися соответствующих действий.

В работах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. выявлен ряд характерных особенностей.

вания М. Н. Алексеева, Г. И. Щукиной и др., среди разнообразных видов толкований деятельности ученика можно выделить два основных – это познавательная деятельность (учение) и учебная деятельность. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, существует два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель, другой приводит к овладению этими знаниями и умениями. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен. Научение, доведенное до завершающих результатов, обычно осуществляется обоими способами в том или ином соотношении.

Учебная деятельность рассматривается как вид познавательной деятельности, прямая цель которой – овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, в результате, которого происходят изменения в самом ученике, в его развитии.

Понятие «учебная деятельность» более широкое, чем понятие учебно-познавательная деятельность, так как в ходе учения применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера. Понятие «познавательная деятельность» более широкое, чем два предыдущих, так как познание осуществляется не только в целях учения, но и для открытия нового в науке.

При всем многообразии видов деятельности в каждом из них выделяются общие структурные компоненты. А. Н. Леонтьев показал, что «составляющими» человеческой деятельности являются осуществляющие ее действия, где действия – это процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Каждое действие состоит из операций, которые непосредственно зависят от условий достижения цели. В свою очередь тот или иной вид деятельности соотносится с побуждающим ее мотивом, связанным с удовлетворением определенной потребности. Выделенные А. Н. Леонтьевым «единицы» человеческой деятельности образуют ее макроструктуру.

Причиной деятельности субъекта являются потребности, однако они способны выполнить эту функцию лишь при условии, что они являются предметными, то есть, наполнены конкретным содержанием, которое черпается из окружающего мира. Развитие потребностей происходит в форме изменения их предметного содержания.

Макроструктура деятельности является подвижной. Действительно, в процессе развития личности и усложнения деятельности ее структура может изменяться. Управление процессом обучения через отработку макроструктуры деятельности учащихся составляет сущность деятельного подхода в теоретических и практических исследованиях.

Концепция учебной деятельности строится на идеях развивающего обу-

способ действия по решению квадратных уравнений».

Основное отличие учебной задачи от всякой другой задачи состоит в том, что ее целью и результатом является внутренне изменение действующего субъекта, а не изменение предметов, с которыми субъект действует. Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, подводит учащегося к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действий (алгоритмами, приемами). Принятие учащимися учебной задачи (УЗ) «для себя», ее самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением его в субъект деятельности.

Если потребность в учебной деятельности побуждает учащихся к усвоению теоретических знаний, то мотивы – к усвоению алгоритмов, приемов (способов) их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. Учебная задача, которая предлагается учащимся, требует от них:

- анализа фактического материала с целью обнаружения в ней общего (основного) отношения, отражающего закономерности усвоения нового материала, то есть построения содержательной абстракции и содержательного обобщения;
- выявления структурной единицы целого в единстве его элементов и связей;
- овладения способом построения изучаемого объекта в процессе анализа и синтеза.

Поскольку при решении учебной задачи учащиеся осуществляют некоторый микроцикл следования от абстрактного к конкретному как путь усвоения знаний, то в результате такой деятельности они овладевают общим способом решения учебных задач.

В теории учебной деятельности наряду с понятием «учебная задача» применяется термин «предметная задача», или «конкретно-практическая задача», или «практическая задача». Рассмотрим соотношение понятий «учебная задача» и «предметная задача». Каждая предметная задача «содержит информацию об определенной ситуации и требование дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, или установить наличие или отсутствие некоторого отношения между ее компонентами и др.. Выполнение требования может служить разным целям. Например, рассмотрим уравнение . Целью решения данного уравнения может быть: овладения учащимися приемами решения тригонометрических уравнений; овладение учащимися приемам переноса ранее изученного материала в новую ситуацию; овладение приемом выделения основного отношения с целью моделирования его; решение тригонометрического уравнения. Задача будет являться элементом некоторой учебной задачи, если учащиеся приняли первые три цели. *В отличие от учебной задачи в ситуации предметной задачи овладение способами действий не является прямой и главной целью учащегося, они выделяются*

Первой особенностью УД является направленность ученика на овладение определенными знаниями и умениями, так как она не только объективно, но и субъективна, направлена на осуществление целей образования. Она адекватно мотивирована, между тем как все другие виды деятельности в процессе учения, мотивированы неадекватно, хотя и направлены на осуществление указанных целей, мотивируются учеником иначе, неадекватно (например, оценкой, соревнованием и т. д.). Выполняя УД, ученик ставит перед собой вполне конкретные цели: освоить какой-то учебный материал, овладеть каким-то действием, выработать у себя определенную привычку поведения и т. д.

Вторая особенность УД состоит в том, что она направлена на усвоение общих способов действий.

Третья особенность УД заключается в построении учебного материала по принципу содержательного обобщения, когда усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествуют знакомству с более частными и конкретными знаниями, – последние выводятся из первых, как из своей единой основы.

Четвертая особенность в том, что результатом УД является изменение самого ученика, его развитие, поскольку все конкретные цели учащегося имеют общее направление на конечную цель – воспитание в себе всесторонне развитой и социально зрелой личности.

Основным содержанием учебной деятельности являются общие способы действий (алгоритмы, приемы и пр.). При этом деятельность учащихся направляется на овладение этими общими способами.

Основным методом обучения в соответствии с особенностями УД является решение школьниками учебных задач, которые учитель ставит перед ними, опираясь на их потребность и готовность к овладению теоретическими знаниями.

Таким образом, теория УД включает в себя три звена: мотивационно-ориентировочное (постановка учебной задачи), исполнительско-операционное (учебные действия и операции) и контрольно-оценочное.

Отмеченные выше особенности УД определяют ее *структуру*:

- учебная задача;
- учебные действия;
- действия $k\sin^2 2x + 3\sin 2x\cos x - 4\cos^2 x = 0$

Эти компоненты в обучении находятся в единстве и взаимосвязи и, следовательно, составляют целостную учебную деятельность.

Опираясь на труды В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других ученых, в той или иной мере изучавших отдельные аспекты или в целом учебную деятельность, мы выявили, что *учебная задача – это обобщенная цель учебной деятельности, сформулированная перед учащимися в виде обобщенного задания*, например: «осознать и усвоить

отношения. Содержание модели фиксирует внутренние характеристики изучаемого объекта, например, внутреннюю структуру объекта, задачи. Учебная модель выступает, как модель мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности. При этом В. В. Давыдов учебное действие по преобразованию модели основного отношения рассматривает в качестве средства его изучения.

Построение системы частных задач учащимися в ходе конкретизации исходной учебной задачи происходит на основе общего (единого) способа, который они усвоили при выполнении предыдущих учебных действий.

Особое место в структуре УД занимают *действия контроля и оценки*. Их специфика описана в исследованиях В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина,

А. К. Марковой и др. и состоит в том, что эти виды действий присутствуют на всех этапах решения учебной задачи.

Контроль состоит в установлении соответствия последовательно выполняемых учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявить их связи с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами полученного результата. Благодаря этому, контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения. Особенность контроля как учебного действия состоит в том, что указанное действие совершается как поиск и сопоставление (сравнение и постепенное отбрасывание) разных способов решения учебной задачи. Кроме того, действие контроля как учебное действие тесно связано с другими учебными действиями, прежде всего – с действием оценки, то есть контроль выступает как компонент учебной деятельности.

Действие оценки позволяет определить, насколько выполнено требование учебной задачи, соответствует или нет, или в какой мере соответствует результат учебных действий их конечной цели.

Вопрос о том, в какой последовательности передавать отдельные компоненты учебной деятельности для самостоятельного выполнения ученику, в психологических исследованиях еще до конца не решен. Есть мнение, что рациональнее начинать с самостоятельного контроля: от контроля за действиями другого к контролю за собственными действиями.

Итак, в данной статье раскрывается сущность деятельностного подхода к обучению, структура и содержание учебной деятельности с позиций естественнонаучного взгляда.

$$a=b \cdot c$$

Структура учебной деятельности школьников представлена в исследованиях в виде трех основных компонентов: *учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки*.

Учебная задача и предметная задача не являются тождественными.

Учебная задача включает два элемента: учебную цель и содержание учебного материала.

Решение учебной задачи происходит посредством учебных действий.

лишь при решении сети этих задач.

В учебной задаче выделяют два основных компонента: *учебную цель* и *содержание учебного материала*. Так, например, в учебной задаче «выделить учебные действия, которые необходимы для решения логарифмических уравнений», цель – «выделить специфические учебные действия», содержание – «логарифмические уравнения». Характерной особенностью учебной задачи является наличие цели в явном виде, не совпадающей с требованием предметной задачи. Обобщенная цель УД может быть достигнута с помощью системы конкретных подцелей, системы учебных заданий, которые выполняются при решении конкретных предметных (математических) задач. Учебное задание (с позиций методики обучения) есть синтез предметной задачи (задач) и учебных целей (цели). Учебная задача решается учащимися путем выполнения учебных действий. В. В. Давыдовым определены следующие *учебные действия*, которыми овладевают учащиеся в процессе решения учебных задач:

- *преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего (основного) отношения изучаемого объекта;*
- *моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;*
- *преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;*
- *построение системы частных задач, решаемых общим способом (алгоритмом, приемом);*
- *контроль за выполнением предыдущих действий;*
- *оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.*

Каждое из этих действий состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий, определяющих ту или иную учебную задачу. Исследования В. В. Давыдова, В. И. Крупича и его учеников имеют важное значение в описании особенностей учебных действий. Исходным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен найти отражение в соответствующем теоретическом понятии. Так, например, в задачах на «движение», на «совместную работу», на «цену, количество, стоимость», реализовано основное отношение вида . Это отношение, с одной стороны, является характеристическим свойством, определяющим элементы, входящие структуру задачи, с другой стороны, выступает как генетическая основа и источник всех частных проявлений этого отношения. Задачу можно рассматривать как систему, в которой на основе обобщения выделяется основное отношение с фиксированными в нем свойствами. Эта зависимость создает в задаче информационно-познавательное противоречие, способствующее осознанию условий и требований задачи.

Следующим учебным действием является моделирование основного

СОСТЯЗАНИЯ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХ- СЯ

Система традиционного народного воспитания представляет интерес для углубленного изучения особенностей психологии человека, его мироощущения, мышления. Национальные черты формируются по мере усвоения ребенком культурно-исторического опыта своего народа. Каждый народ является неотъемлемой частью человечества, творцом своих обычаев и нравов, вносит лепту в общечеловеческую культуру. Традиции – это своеобразный коммуникативный механизм общества, обеспечивающий непрерывность передачи духовных, интеллектуальных и материальных ценностей от поколения к поколению. В основе традиции лежит нравственная идея жизни каждой нации, смысл ее существования. Искусство как «код» и «самосознание» культуры (М. С. Каган).

Кзылординский Гуманитарный университет Республики Казахстан является важным образовательным учреждением социализации и осуществляет воспитательные направления, способствующие развитию художественно-творческой деятельности личности средствами народного искусства.

Обращение к одному из продуктивных видов народного искусства – айтысу (песенное состязание поэтов), наиболее приобщает учащихся к творческому образовательному пространству, прививает чувство единства с поэтами-импровизаторами. Также способствует воспитанию и развитию художественно-творческой деятельности учащихся.

Одним из самых популярных и широко распространенных жанров казахской литературы является айтыс – поэтическое состязание акынов, в котором нашло наиболее яркое отражение богатое искусство импровизации казахского народа. Именно айтыс определял степень зрелости таланта акына, только победа в нем приносила ему признание и славу. Без айтыса не обходилось ни одно торжество, празднество, ярмарка. Сотни и тысячи людей собирались на эти творческие турниры, являлись ценителями и судьями опытных импровизаторов, слава которых разносилась по всей степи, и мало кому известных начинающих, которым предстояло переломить отношения публики и завоевать симпатии слушателей. Традиция айтыса уходит в далекое прошлое и коренится в обрядовой поэзии. Одним из его древних предшественников можно считать жар-жар – свадебный песенный диалог между девушками и

Учебные действия это:

- *преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего (основного) отношения изучаемого объекта;*
- *моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;*
- *преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;*
- *построение системы частных задач, решаемых общим способом (алгоритмом, приемом);*
- *контроль за выполнением предыдущих действий;*
- *оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.*

Действия контроля обеспечивают нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действия оценки позволяют определить, насколько выполнено требование учебной задачи, в какой мере результат учебных действий соответствует конечной цели.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 388 с.
2. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. **Дидактика** средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. **Крупич, В. И.** Содержание и структура учебной деятельности в обучении математике // Психолого-педагогические основы обучения математике в средней школе. Ч. I. – М.: Прометей, 1992. – С. 24–48.
5. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы деятельности в психологии // Вопросы психологии. – 1972. – № 9. – С. 95–100.
6. **Философский** энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

УДК 375.8

Р. Н. Наурызбаева

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЭТИЧЕСКОГО

в диалогической форме традиционные жанры фольклора (айтыс-загадка, айтыс-басня и т. п.).

Айтысы имели важные социальные и педагогические значения в жизни казахского народа, стимулировали развитие художественно-творческой деятельности детей и молодежи.

Примером яркого песенного состязания могут служить айтысы Биржана и Сары. Творчество этих акынов отличается высоким художественным и социальным содержанием. Известна одноименная опера М. Тулебаева, написанная на реальной основе айтыса «Биржан и Сара»

Сокровище казахской устной поэзии создавались и передавались из века в век, из поколения в поколение талантливыми выходцами из народа. Султанбай, Шоже, Кемпирбай – выдающиеся поэты-импровизаторы, жившие и творившие в прошлом. Их искрометное творчество впоследствии продолжили Жамбыл, Кулмамбет, Иса, Доскей, Нартай, Кенен. Их произведения вошли в золотой фонд народного искусства.

В наше время традицию айтыса продолжают и совершенствуют современные акыны-импровизаторы: Асия, Аселхан, Альфия, Баянгали, Конысбай и многие другие. Особенно актуален оригинальный жанр народного искусства – айтыс среди молодежи.

Импровизация как первотворчество, как самая непосредственная попытка извлечь порядок из беспорядка, как чисто интуитивное самоопределение в хаосе впечатлений и эмоций, как свободный полет своеобразной фантазии – все это знакомо разным видам искусства. Этимология настаивает на внезапности, как на определяющем признаке импровизации [1. с. 626].

Импровизация должна гарантировать максимальную непосредственность развития художественной мысли автора, она как творчество без подготовки, этим она имеет преимущество перед другими формами творения. Это умение сфокусировать в нужный момент все силы души и ума, волю, воображение на одной задаче.

Увлечение оригинальным жанром начинается с младших школьников. Устраиваются внутришкольные, междушкольные, городские айтысы. Победители выходят на более высокую ступень организации айтыса. Также состязаются девушки и парни, представители из различных регионов, у каждого из них свой стиль, язык передачи мысли. Возрождению и возрастанию интереса к жанру айтыса способствует образовательная Концепция Республики Казахстана (1994 г.): «...необходимо критически пересмотреть данную ориентацию педагогики и, сохранив все ценное, реформировать ее в соответствии с этническими потребностями обучаемой аудитории».

Есть определенные условия в проведении айтыса, оно должно наполняться богатым содержанием, оригинальной подачей материала, сохраняя требования поэтического произведения, молниеносную импровизацию. Немаловажное значение имеет этика исполнения, в процессе импровизации рождаются крылатые слова, новые словосочетания, которые обогащают сло-

джигитами. Диалогическую форму имела и древняя заклинательная песня – бадик, с помощью которой изгонялась болезнь, поразившая скот. Ее также пели два хора: мужской и женский. С утратой магической функции бадик приобрел чисто игровой характер, утратил связь с обрядом и стал служить формой иносказания для молодежи при объяснении в любви. Так был подготовлен жанр каим-айтыса, шуточного песенного состязания джигитов и девушек, включавшего в себя загадки, эпиграммы, вопросы и ответы, перебранки и т. п. Тесно связана традиция айтыса и с народным ораторским искусством, хотя айтыс – жанр более зрелый, богатый и разносторонний, не скованный деловыми функциями, свободный от дидактики. Главной темой айтыса долгое время было прославление акынами достижения своих родов и племен. Каждый из них восхвалял именитых людей и героев своего рода, племени, пел о табунах, стадах, пастбищах и других богатствах сородичей, всячески хулил род соперника, принижал и высмеивал все, что тот восхвалял. Для победы акыну нужно было знать историю и современное положение родов, племен, их взаимоотношений, имена и биографии видных представителей родов, знати, их характеры и дела, т. е. акын должен быть всесторонне осведомленным, чтобы рассчитывать на успех. Поэтому акыны готовились к айтысу задолго: ездили по аулам, собирали различные сведения о людях и их жизни, чтобы потом использовать все эти факты в поэтическом споре. Иногда айтысы возникали неожиданно; нередко выдающиеся акыны сами искали встречи с прославленными будущими соперниками: Биржан специально приезжал из далекого Кокчетава в Семиречье, чтобы состязаться с Сарой, а Шоже разыскал Балту и Кемпирбая в Каркаралинском округе. В большинстве случаев айтысы организовались на торжествах и празднествах: так, Жамбыл был приглашен на той (пир) специально для состязания с Кулмамбетом, Тезек устраивал айтысы известных акынов Суюмбая, Тубека, Майкота. Айтыс скрашивал содержание праздника, придавал эмоциональную окраску, играл воспитательную роль в обществе, старались не попасть на репертуар певцов-акынов, их меткая реплика имела больше действия, чем острёе кинжала.

Айтыс начинается со знакомства: акыны представляются друг другу, задают вопросы, определяя спор, его сюжетную линию. Затем они переходят к восхвалению своего рода и унижению рода противника, тем самым акыны защищали честь и интересы своего рода. Однако темой рода айтыс не ограничивался, на нем затрагивались и острые проблемы социального неравенства, свободы женщины. В айтысах-загадках (жумбак-айтыс) освещались темы происхождения жизни, мироздания, истории. Помимо перечисленных видов айтыса, существуют и такие виды айтыса, как тура-айтыс, суре-айтыс, жазба-айтыс, басенный айтыс и другие. Одни отличаются краткостью и шутивным настроением, связаны с повседневным бытом (тура-айтыс), другие отличаются философичностью, социальная проблема (суре-айтыс), третьи представляют

одной из них влечет изменение и совершенствование другой. На это указывает Б. М. Теплов в своей работе «Проблемы индивидуальных различий»: «Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени других способностей» [3. с. 17].

Истинное человеческое счастье состоит в восприятии красоты и протекающем из него созидании прекрасного. Природа творит по законам красоты. Художник лишь в меру своих способностей стремится подражать творчеству природы. Истинное творчество по определению интуитивно, ибо в художественно-творческой деятельности человек черпает смыслы, формы и содержания, таящиеся в неведомых глубинах его собственной души. Художественно-творческой деятельности нельзя научить, но ему можно позволить раскрыться и утвердиться, способствовать пробуждению и развитию творческого потенциала.

Преподавателю на уроках искусства необходимо выстраивать индивидуальную траекторию развития, максимально сокращая путь от простого потребления искусства к художественно-творческой деятельности, созданию собственных произведений, акцентируя внимание на импровизаторскую деятельность, в процессе которого рождается новое, ценностное, личностно-эстетическое отношение человека к окружающему миру. Происходит связь с истоками народного искусства, возрождается, усовершенствуется редчайший вид искусства айтыс – импровизированное песенное состязание.

Воспитательный потенциал поэтического состязания заключается в обеспечении преемственности прошлого, настоящего с будущим. Особенностью художественно-творческой деятельности является организация воспроизводства самих творцов художественных ценностей. Огромную роль в подготовке современных представителей народного искусства, способных поднять на новый уровень импровизаторского искусства – айтыс, играет общение. Через общение осуществляется связь между произведениями искусства и публикой. Непрерывный процесс общения, начиная с семьи, закладывает основу приобщения художественно-творческой деятельности.

Создание творческой среды, творческой атмосферы, где могут шлифовать свое мастерство, общаться на языке искусства, встречаться с профессионалами, воспитывать художественные вкусы ценителей народного искусства, радоваться успехам единомышленников, добиваться признания, поддержки окружения стимулирует создание собственных произведений и возвышает самосознание личности.

Среди научных направлений и подходов наиболее концептуально близкими к исследуемой нами проблеме являются антропологический и деятельностный подходы, базирующиеся на интерпретации народного искусства как способа художественно-творческой деятельности и развития личности. Художественно-творческая деятельность личности представляет собой деятельность человека по художественно-образному отображению мира во всем

варный запас художественного слова. Иногда возникают непредсказуемые ситуации, мастерство состязателя заключается, метким словом охладить пыл разгорячившихся болельщиков. Строгие, объективные судьи определяют победителя и одаривают ценными подарками.

Возрождая древнее искусство, происходит обогащение содержания, усовершенствуется форма, язык, но остается специфичность айтыса – его импровизация исполнения, вооружаясь современными техническими средствами, своевременно выполняется запись.

Художественно-творческая деятельность выступает как аналог жизнедеятельности человека, где главной функцией является одухотворяющее его общение с окружающим миром, общение, в котором он видит, переживает и т. п. Работа педагога – это творение человеческого поведения в целом. При общении с представителями народного искусства должно происходить живое, непосредственное общение человека с человеком, общение как изменяющееся взаимодействие людей. Эффективность обучающего и воспитательного взаимодействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве педагогического процесса, способствующей художественно-творческой деятельности учащихся. Отношение учащихся к народному искусству реализуется в трех видах художественной деятельности: знакомство с произведениями народного искусства, приобретение искусствоведческих знаний, собственное творчество.

Эмоционально – логически воспринимаемая информация – основа восприятия объекта художественно-творческой деятельности, и усилия педагога – руководителя должны быть направлены, прежде всего, на его активизацию взаимодействия.

В основе развития художественно-творческих способностей личности лежат объективные закономерности, связанные с его общим развитием в процессе роста и деятельности. Художественно-творческие возможности есть результат совместной деятельности, суммарной активности всего мозга и в первую очередь нервных центров, находящихся в коре больших полушарий. Оттого, насколько активно они функционируют в тесной взаимосвязи, а также от уровня их развития зависит творческое качество мышления и действия личности, способствующей к творческой деятельности.

«Художественное творчество является сутью, фундаментом и вершиной творчества как такового. Изучая этот чрезвычайно интересный и увлекательный предмет, можно понять самые сокровенные тайны бытия. Именно такими прозрениями славятся великие деятели искусства» [2, с. 3].

Творческие способности, развиваясь в одном виде деятельности, стимулируют творческое отношение к другим видам деятельности. Способность есть суть развития индивидуальных психологических свойств человека.

Все многообразие способностей человека выступают и действуют, как правило, в комплексе, единстве, существенно дополняя друг друга. Развитие

– мелодия в музыкальных произведениях гармонизирует с поэтическими строками, дополняя, обогащая содержания продукта искусства;

– изобразительное искусство передает смысл, настроение, эмоцию красками;

– ритм, темп, динамика имеет ведущее место в каждом из видов искусства.

В результате проделанной, прочувствованной работы учащиеся начинают осознавать, что в искусстве заложена активная созидательная сила, направленная на воспитание чувств, на развитие художественного воображения, образного мышления, способности к восприятию нового.

В авторскую программу были привлечены педагоги по изобразительному искусству, хореографии, музыки. Были составлены программы интегрированных уроков по искусству в целом, где каждый преподаватель вложил частицу своей души и знания.

Мотивационно-ценностный компонент содержания работы предполагает активно-положительное отношение к выполняемой деятельности и проявляется в личностной ориентации на использование средств народного искусства при руководстве художественно-творческой деятельностью учащихся. Содержание теоретического компонента представлено совокупностью психолого-педагогических, методических и художественно-творческих знаний, обеспечивающих возможность осознанного выбора видов народного искусства при занятии художественно-творческой деятельностью учащихся. Практический компонент отражает комплекс профессиональных умений, позволяющих педагогически-целесообразно использовать средства народного искусства при руководстве художественно-творческой деятельностью учащихся.

Учебно-тематический план программы имеет общие и конкретные темы занятий.

Общие темы: «Народное воспитание и преемственность поколений», «Основные идеи народной педагогики», «Творческий подход к усовершенствованию народных традиций», «Народное искусство – источник радости».

Раздел «Виды народного искусства» включает в себя темы: Представители устно-народного творчества, представленные поэтами импровизаторами – акынами, сказителями – жырау. Творчество Коркыт Ата, Шалкииз жырау, Доспамбет жырау, Жиембет жырау. Эпические произведения: «Ер-Таргын», «Камбар», «Алпамыс», «Кобланды». Социально-бытовые поэмы: «Козы Корпеш – Баян Сулу», «Кыз Жибек». «Казахские сказки и мифы», «Термезидания в поэтической форме», «Шешендик создер» (Ораторское искусство казахов), «Айтыс – вершина импровизаторского мастерства» и т. п.

Раздел «Живопись» включает в себя темы: «Природа родного края», «Доспехи батыров», «Казахские ювелирные украшения», «Национальные одежды», «Сцены схватки батыров с врагами» и «Казахские просторы», «Я и моя земля», «Казахская юрта – дом без углов», А. Кастеев: «Внутренний вид юрты», «Доеение кобылиц» и т. п.

его многообразии, его проектированию и воплощению в новой реальности. К функциям художественно-творческой деятельности соотносим приобщение к духовной культуре как способу передачи общечеловеческих ценностей, восприятие и воспроизведение нравственного саморазвития личности, обновление искусства, реализацию творческих способностей.

В непрерывной педагогической практике по авторской программе, утвержденной отделом образования, методическим советом школы были созданы группы для реализации содержания авторского курса «Искусство».

Для решения этой проблемы нами была разработана и реализована программа интегрированного курса «Искусство», основной целью которой является активизация процесса и механизмов: развития и саморазвития художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства. Программа направлена на развитие более глубокого, осмысленного духовного мира, основанного на укреплении преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа, развитие эстетического вкуса через комплексное взаимодействие различных видов искусства (фольклор, музыки, изобразительного искусства, хореографии).

Для этого выделены соответствующие задачи:

- создание творческой среды, условий, для естественного, радостного общения детей, для осознания важности своей деятельности;
- комплексный подход к освоению разных видов народного искусства, с правом выбора для углубленного занятия тем или иным видом искусства;
- системный и целенаправленный характер формирования стремления учащихся к авторству идей и ее самостоятельной реализации, созданию произведений обновленных видов народного искусства;
- выполнение коллективных работ путем сотворчества, гармоничное выполнение необходимых творческих работ.

В нашей работе мы использовали эвристические методы обучения, раскрывающий воспитательный потенциал песенного состязания – айтыс, где наиболее ярко проявляется дарование личности в импровизации, в котором требуется яркое восприятие, острый ум, мудрая логика. Процесс творческой деятельности включает четыре основных этапа: постановку проблемы, поиск решения, выражение решения, реализацию цели. Конечная цель: создание собственных художественно-творческих произведений.

Комплексность предметов искусства, используемая на занятиях, оказывает воздействие на эстетическое чувство учащихся, которая позволяет включать все формы чувственного восприятия (зрительные, слуховые, эмоциональные, двигательные) в активную деятельность. На уроке искусства, знакомясь с отдельными видами искусства, учащиеся во взаимодействии с педагогами делают обобщение:

- разные виды искусства «сообщают» своим языком красоту и гармонию жизни, пробуждает в человеке стремление к прекрасному, стимулирует раскрытию творческих задатков в каждом из них;

нажами: Кыдыр Ата, Камбар Ата, Зенги Баба, Шопан Ата, Ойсыл кара (покровители скотов) и др.

5. Определение состава необходимых технических оборудования, реквизитов, средств, условий, места, массовость.

6. Распределение ролей, действующих лиц.

7. Проведение песенного состязания айтыс.

8. Реализация сценария.

9. Подведение итогов, оценка художественно-творческих, исполнительских, организаторских способностей учащихся.

Лучшие работы учащихся публиковались в литературно-педагогических газетах и журналах «Устаз уни», «Балдырган», «Балакан», в сборниках для литературного чтения. Знания, достигнутые на уроках и внеклассных мероприятиях, помогают самостоятельно выбирать художественные средства выразительности в собственном творчестве.

Помогая детям осознания перспективы создания собственных художественных произведений, участия в песенном состязании, индивидуальных эстетических ценностей, мы логически построили свою программу так, чтобы у учащихся появился целенаправленный интерес к активному общению к народному искусству, творческий подход к любому делу.

Библиографический список

1. **Рунин, Б. М.** О психологии импровизации / Хрестоматия: Сост. Сельченко К. В. Психология художественного творчества. Мн.: Харвест. 1999, – 752 с.

2. **Сельченко, К. В.** Художество нашей жизни. / Хрестоматия: Сост. Сельченко К. В. Психология художественного творчества. – Мн.: Харвест. 1999, – 752 с.

3. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий: Избр. работы. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961.

4. **Калыбекова, А.** Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. – Алматы: Баур. 2005. – 363 с.

Приводим фрагменты айтыса

Песенное состязание учащихся

1-й ученик: Много уроков пропускаешь,
Смысл жизни упускаешь.
Время вспять убегает,
Что твоя душа желает?

2-й ученик: А я занят более важным делом,
Чемпионом мечтаю стать смело.
Буду ездить по разным странам,
И добьюсь больших высот.

Раздел «Музыка моего народа» включает в себя темы: «Музыкальные народные инструменты», «Музыкальные произведения народных композиторов», «Курмангазы Сагырбаев», «Дина Нурпейсова», «Акан-сере Корамсаулы», «Даулеткерей», «Казангап», «Балуан Шолак» и т. п.

Опыт обращения к народному искусству на основе интеграции разных видов художественного творчества, вариативности, импровизации позволяет учащимся понять национальное и общечеловеческое в культуре своего народа на занятиях: «Традиции нашего народа», «Аукцион народной мудрости», «Образы красавиц в эпосах», «Жемчужины народной мудрости» и т. п.

Не осталось без внимания изучение содержания и проведение народных праздников: «Шилдехана», «Бесик той», «Тусау кесу», «Пишпе той», «Тилашар», «Мушел той», «Тойбастар», «Церемония сватовства», «Наурыз» и т. п.

И все это служило материалом для создания произведения искусства, в частности предметом для песенного состязания, для отражения эмоционально-насыщенной жизни народа, служило мерилom этики, морали.

Особенное значение имело проведение народного праздника «Наурыз», существенную роль играет подготовка к празднику, поисковая работа: сбор информации, легенд, сказаний, традиций, обрядов, пословиц и поговорок, названия специальных угощений и т. п. Также организационная группа отвечает за содержательное проведение мероприятия. Праздник как можно больше охватывает участников, отличается насыщенностью и разнообразностью программы.

Приводим легенду о происхождении и названии Наурыза. Так, по одной из них, Наурыз – имя предка казахов, у него не было детей. Перед смертью Наурыз обратился Абдраиму (пророку) со словами сожаления о том, что ему некому оставить свое имя. Чтобы сохранить имя старика, Абдраим дал имя Наурыз-коже. Наурыз – день рождения и смерти этого старика. В этот день готовят жертвенную трапезу, читают молитвы из Корана в память о своих предках. Согласно другой версии, Наурыз – имя нищего. Перед смертью он обратился к старикам, что ему некому оставить свое имя. Старики обещали ежегодно готовить Наурыз коже и читать молитвы из Корана. «У ряда народов, в том числе и у казахов, представления о Наурызе связывались с мифическим представлением, его образ явно связывается с традицией почитания предков» [4, с. 260] .

Составляется план проведения праздника Наурыз:

1. Разработка композиции сценария, написание сценария: «Здравствуй, Наурыз!».
2. Приготовление праздничного блюда Наурыз коже.
3. Составление праздничной программы, назначение ведущих в роли Алдар косе, Ходжа Насреддин, Тазша бала, Карашаш Сулу.
4. Проведение церемонии встречи нового года с мифическими персо-

Песенное состязание девушки и джигита

- Джигит: Родители нарекли тебя именем Еркин,
Празднества красотой украшаешь ты.
Своим обаянием обвораживаешь всех,
Прекрасней тебя среди девушек нет.
- Девушка: Да меня нарекли именем Еркин,
И краса моя достойна похвалы.
Не успев поздороваться, восхищаешься,
Мое обаяние вскружило тебе голову.

Фрагменты айтыса Биржана и Сары

- Биржан: К вам путь проложил издалека,
Твоим талантам преклоняюсь я.
Уважаю свободлюбивого нрава,
В Вашем лице приобретаю друга.
- Сара: Я тоже наслышана про твое дарованье,
Победы в айтысах достойны уваженья.
Убавь свой пыл, отдохни, оглянись,
Посмешишь – насмешишь, есть верованье.

Фрагменты айтыса Жамбыла и Кулмамбета

- Кулмамбет: Меня нарекли именем Кулмамбет,
С божьей помощью я поэт.
Меня благословляли Албан и Дулат,
В острологии равных меня нет.
- Люди хвалят Жамбыла в красноречии,
А он важничает как баран.
Если он поэт-импровизатор,
Почему не выходит на состязание?
- Жамбыл: Скакун не останавливается на полпути,
Оратору в жизни почет и награда.
О, Карасай! Поддержи покровитель род,
В сражении на айтысе достичь побед.

- 1-й ученик: Занимайся, чем хочешь,
 Посещай спортзалы.
 За тебя будем рады,
 Учиться тоже надо.
- 2-й ученик: Ты мне мораль читаешь,
 А сам в облаках витаешь.
 В классе много отстающих,
 А как ты им помогаешь?
- 1-й ученик: Слов нет, нужна победа,
 К славе стремится надо.
 Мы подтянемся в учебе,
 Ты будешь плести за нами.

Песенное состязание Алии с Арманом

- Алия: Мы одноклассники, красивы, молоды,
 Многое предстоит нам достичь.
 Как представляешь наши традиции,
 Что ты знаешь о празднике Наурыз?
- Арман: Наурыз - великий день для народа,
 В этот день наступает теплая погода.
 Наурыз нам дарит прекрасные настроения,
 Прощаются божественные творения.
- Ты прав мы молоды, красивы, умны,
 И не пропадут проделанные труды.
 Я с родителями вырастил сад,
 Горжусь за это и очень рад.
- Алия: Мы одноклассники, красивы, молоды,
 Наши традиции нам очень дороги.
 На празднике Наурыз много песен спою,
 Думаю, тебя я легко перепою.
- Арман: Раньше времени не хвались,
 Лучше как я трудись.
 Тогда у нас в аule зацветут сады,
 И стар и млад нам будут рады.

через привлечение участников к активной деятельности во всех блоках программы: в ролевой игре «Мы выбираем, нас выбирают», в школе «Лидер», в работе творческих мастерских, в конкурсных общелагерных мероприятиях («Зеленое яблоко», «Нововидение», «КВН» и другие), в театральном фестивале «Крабор», в спортивно-развлекательных мероприятиях («А кому сейчас легко?», «Соколиада», «Священные камни Дриидов»).

Программа «Лидер» является одним из способов духовно-нравственного воспитания, реализуемым в рамках сборов. В основе программы – двухсторонний характер воспитательного взаимодействия через совместную работу ведущего и участников программы, гарантирующую право каждого на свободный выбор, на равенство позиций и свободного убеждения, на перспективы и ценностные ориентации.

Занятия по данной программе проводятся как с участниками сборов, так и с комиссарами педагогического отряда. Основной формой проведения занятий является тренинг в малых группах (10–15 человек). Именно в таких условиях удастся успешно организовать совместную деятельность, регулировать отношения сотрудничества, учесть индивидуальные особенности через реализацию условий для удовлетворения естественного стремления участника сборов к общению, сотрудничеству, взаимной помощи, совместному обсуждению проблем, активному обмену мнениями.

Работа проходит именно в группах, так как группа оказывает существенное влияние на человека, на его психику. Несмотря на то, что часть изменений, порождаемых психологическим влиянием группы, исчезает как только человек выходит из сферы воздействия группы, другие продолжают существовать, оставляя заметный след в личности и при определенных условиях превращаясь в личностные качества. В ходе работы сборов мы отмечаем следующее положительное влияние группы на формирование и развитие личности участника профильной смены:

1. В группе индивид встречается с людьми, являющимися для него определенным источником духовной культуры.
2. Отношения между людьми, складывающиеся в группе, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенной в систему групповых взаимоотношений.
3. Группа снабжает индивида системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.
4. От участников группы индивид получает информацию, позволяющую правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять положительное в своей личности.

Здесь мы видим влияние не только группы на личность, но и личности на группу, что говорит о двухстороннем характере работы по этой системе.

Постоянное общение подростка с более развитыми, чем он, личностями, обладающими ценностными знаниями, умениями и навыками, обеспечивает

Я, Жамбыл, любимец народа,
Своим дарованием ублажаю слух.
За справедливость готов сражаться,
Простолюдину поднимаю дух.

УДК 374.04

Е. В. Седова

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРОФИЛЬНОГО ЛАГЕРЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Полноценное взаимодействие старшего школьника с миром искусства возможно лишь при условии разносторонней и гармоничной развитости его личности, предполагающей динамические соотношения широкого культурно-мировоззренческого фона, духовно-психологической активности индивида и высокой самоорганизации творческого «Я». Гармоничность мира художественных ценностей необходимо предполагает гармоничность человека, с ним соприкасающегося [2, 56]. Именно поэтому целью проведения Смоленских областных сборов творческой молодежи (профильного лагеря старшеклассников) является формирование всесторонне и гармонично развитой личности, носителя общечеловеческих, национальных и духовно-нравственных ценностей.

В данном случае *под духовно-нравственными ценностями нами понимаются общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы культуры и нормы морали, личностно значимые и регулирующие поведение личности, запечатленные в нравственном облике человека, в культурных образцах жизни, в воспитательных отношениях, в педагогических теориях и способах педагогической деятельности и поведения* [3, с. 8].

Ссылаясь на работы психолога А. Адлера, отметим, что человек строит свое поведение на основе определенных способностей и того жизненного опыта, которым обладает благодаря наследственности и влиянию окружающей среды. Но именно от человека зависит, как именно воспринимать и интерпретировать этот опыт, что и создает основу его стиля жизни. А это значит, что человек способен сознательно влиять на формирование собственной личности [7, с. 449].

В ходе педагогического процесса на сборах происходит взаимодействие воспитателей (комиссаров) и воспитуемых (участников сборов) в определенных социальных и природных условиях. При этом сами по себе сборы являются образовательно-развивающей средой. Воспитание осуществляется

В. Д. Шадриков: «Духовное состояние воздействует на интеллект, то есть способность судить, размышлять и отвлекаться, которая называется в практической жизни благоразумием, здравым смыслом, тактом, хитростью, умом, в искусстве – творчеством и вкусом...» [6, с. 249].

Исходя из того, что важной составляющей духовно-нравственной культуры подростка является познание человеком самого себя, мы посчитали необходимым в программу «Лидер» включить блок по развитию внутренней самодисциплины, самосовершенствования, саморегуляции. Это необходимо, так как, не познав самого себя, человек (в нашем случае подросток, старшеклассник) не узнает другого человека. Соответственно, не научившись понимать себя, высказывать свои мысли, нельзя понять другого, что приводит к эмоциональной «сухости».

Одним из способов формирования определенных нравственных качеств является упражнение «Центрирование», целью которого является развитие способности к самовосприятию.

Понятие «центрирование» нами используется для того, чтобы показать, что участник сборов находится в контакте с самим собой и с другими людьми. Быть «центрированным» – значит контролировать себя, чувствовать, что другие люди не манипулируют тобой, и что их присутствие не приносит особенного дискомфорта.

Для выполнения данного упражнения все участники разбиваются на пары и, находясь напротив друг друга, закрывают глаза. Затем их просят постараться прислушаться к самим себе, несколько раз глубоко вздохнуть и постараться найти свой внутренний центр. Как только участники начнут чувствовать себя более «центрированными», они могут начинать открывать глаза и встречаться взглядом с партнером. Если кто-то из участников ощущает дискомфорт или ему кажется, что другой человек не дает ему возможности быть «центрированным», он должен снова закрыть глаза и еще раз вернуться к своим ощущениям. Упражнение продолжается до тех пор, пока оба партнера в каждой из пар не начнут чувствовать себя в достаточной степени комфортно, просто сидя напротив друг друга [5, с. 13].

После этого тренер просит всех участников сесть в общий круг. Далее проводится обсуждение упражнения, при этом особо выделяются два аспекта: во-первых, *процесс* выполнения упражнения (как участники его выполняли и что при этом чувствовали), а во-вторых, *содержание* (то, о чем участники говорили, выполняя данное упражнение).

При анализе упражнения мы отметили, что у некоторых участников оно вызвало трудность. Они не могли «центрироваться сразу» или им казалось, что напротив сидящий человек не дает ему возможности быть «центрированным». После выполнения упражнения ребята говорили, что «для того, чтобы воспринять другого, нужно в первую очередь разобраться в себе...» (Юля С., 3 «а» фила, 2007 г.). «Во время упражнения я поняла, что именно от

ему возможность приобщения к соответствующим духовным ценностям. Это связано с тем, что на формирование личности подростка особое влияние оказывает личность ведущего-тренера. Участники группы должны быть уверены в нравственных позициях своего тренера, его умении принимать решения в экстренных ситуациях, так как они хотят видеть в нем духовный ориентир, к которому нужно стремиться. В данном случае носителями духовного идеала выступают комиссары.

К подбору ведущих-тренеров на сборах творческой молодежи мы относимся очень серьезно. Как правило, ведущий – это в прошлом активный участник сборов, прошедший сам лидерскую школу. Это подтверждается результатами упражнения под названием «Идеальный лидер».

Участникам группы предлагается нарисовать идеального лидера, таким, каким они его представляют. Из восьми групп, работавших в школе «Лидер» в 2007 году, шесть увидели идеальных лидеров в своих ведущих. При заключительных занятиях участники всех групп высоко оценили работу своих ведущих.

Во время занятий ребята получают информацию, которую могут реализовать не только в условиях профильной смены сборов творческой молодежи, но и в своих учебных заведениях, а в дальнейшем и в жизни.

В этом году школа «Лидер» имела некоторые особенности. Всего работало 7 групп. Ведущие групп отбирались нами из числа комиссаров педотряда, неоднократно проходивших школу «Лидер». Так же ведущими были назначены так называемые «старики» (ребята, которые являются участниками сборов не первый год). Каждый день с ведущими проводились две мини-планерки; одна из них – установочная, на которой ведущие получали материалы и инструкции по проведению занятия с группой, другая – итоговая, на которой происходил обмен впечатлениями от работы и ее анализ.

Во время сборов ведущими было проведено 8 занятий: из них 6 теоретико-практических и 2 игровых (от 45 минут до 1,5 часов в зависимости от изучаемого материала).

Каждое занятие проходило по определенной схеме: обозначение своего настроения каждым участником группы через сравнение его с каким-либо предметом (постройка, игрушка, одежда и т. д.), блок теоретического материала, упражнения на его закрепление, игры для разрядки, анкета обратной связи. Заканчивалось занятие опять же обозначением своего настроения через сравнение.

Результатом стали новые знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений в том объеме и форме, которые наиболее адекватны данному возрасту и психофизиологическим показателям. Реализовывая программу «Лидер», мы не забывали о формировании и развитии духовных ценностей каждого участника профильной смены. По нашему мнению, в духовном состоянии – секрет творчества. Как отмечает

В специфических условиях профильного лагеря, заключающихся в «сжатости» времени и пространства, участники сборов при работе над темой вступают в теснейшее творческое взаимодействие. В процессе этого взаимодействия происходит развитие таких духовно-нравственных качеств личности как взаимопонимание, взаимопомощь, сила воли в качестве средства достижения нравственных целей, целеустремленность, сдержанность, самостоятельность.

Во время проведения фестиваля все участники сборов вовлечены в единый духовный процесс. Каждый участник выступает сразу, как минимум, в двух ролях: участника спектакля (актера, помощника режиссера, оформителя и так далее) и зрителя, что позволяет «включать» определенные механизмы психологического воздействия искусства на личность.

Первый механизм воздействия опосредуется психологическим механизмом эмпатии и основан на сопереживании и соучастии в «жизненной коллизии» художественного произведения, то есть на «эффекте присутствия». Эмпатия рассматривается как один из важнейших психологических механизмов воздействия искусства на личность. Если сопереживание отсутствует, то воздействие искусства может не состояться [2, с. 156].

Во время проведения театрального фестиваля данный механизм воздействия реализуется участниками сборов при подготовке спектаклей, игре на сцене и просмотре постановок.

Второй механизм определяется психологизмом отстранения и основан на созерцании совершенства художественной формы произведения искусства, то есть на «эффекте отчуждения». В данном контексте речь идет о просмотре конкурсных спектаклей, об открытии и закрытии «Крабора». Исходя из многолетнего опыта организации и проведения театрального фестиваля мы убедились в следующем: если созерцание отсутствует, воздействие искусства может оказаться неполноценным, лишенным художественной специфики. Именно поэтому мы рекомендуем участникам сборов посещать все конкурсные спектакли.

Данные типы воздействия искусства на личность влияют и на духовный мир личности.

Исходя из того, что высшая цель искусства заключается в создании эстетической эмоции общественного характера [1, с. 399], театральный фестиваль профильных сборов является одним из средств достижения данной цели. Мы отмечаем, что эстетическая эмоция влияет на формирование художественного сознания личности, в котором заложен механизм, определяющий высокий уровень ценностного ориентирования. Следовательно, при формировании и развитии духовно-нравственных ценностей во время проведения фестиваля, закладывая нравственное поведение в героев спектаклей, используя духовно-нравственный подтекст в сценариях, мы имеем большую вероятность формирования данных качеств личности через передачу эстетической эмоции. Таким образом, театральная ситуация, сценическая работа являются мощным

меня зависит, насколько быстро я могу установить контакт с человеком...» (Аня С., 2 «б» фила, 2007 г.).

Выполнение всеми участниками данного упражнения и рефлексия, полученная нами после проведения упражнения, говорят о том, что способность к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на преодоление стеснения открыто выражать свои эмоции, приобрела положительную тенденцию.

Таким образом, программа «Лидер», проводимая нами во время профильных сборов творческой молодежи Смоленской области, положительно влияет на формирование и развитие духовно-нравственных качеств личности старшего подростка. Следовательно, во время занятий у старшеклассников формируется гуманистический опыт.

Одним из основных путей формирования духовно-нравственных ценностей мы считаем развитие творчества. На наш взгляд, творчество влияет на духовную организацию личности, определяет ее систему ценностей. Именно через театр, музей, другие учреждения культуры возможно формировать духовно-нравственные и художественно-эстетические ценности, если с ранних лет, со «школьной скамьи» приобщать ребенка к миру искусства.

В связи с этим одним из основных блоков программы сборов нами рассматривается *театральный фестиваль*. В основе работы данного блока лежит совместная работа участников сборов и комиссаров по созданию своеобразной формы духовного самовыражения и духовного обогащения участников сборов через погружение в творческую деятельность, которая выражается в коллективной разработке и написании сценариев небольших театральных постановок и спектаклей, в подготовке музыкального оформления, костюмов, реквизита, декораций, в постановке спектаклей.

Мы исходим из того, что во время работы театрального фестиваля в условиях сборов происходит воздействие искусства на личность в виде целостного системного акта, в котором взаимодействуют такие его составляющие как воздействующий стимул (в данном случае – спектакль), художественное сознание личности, опосредующее это воздействие (психологические механизмы воздействия), и эффект «последствия» спектакля на личностную организацию человека [2, с. 8].

Воспитывающий эффект театрального фестиваля многозначен: он проявляется в подготовке и проведении самого фестиваля, в подготовке и показе конкурсных спектаклей, их просмотре, в обсуждении и оценивании фестиваля.

На сборах творческой молодежи театральный фестиваль «Крабор-2007» проходил в течение двух дней. За это время было представлено три спектакля: каждый профиль работал над своей, заранее до Сборов оговоренной темой: «Дочь» (2-й профиль), «Сын» (3-й профиль) и «Нечто» (1-й профиль), педагогический отряд готовил постановку эпилога и пролога в целом фестиваля.

КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года четко определяет цели общего образования на современном этапе. Она подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования».

По мнению учёных, сочетание высокого уровня знаний, развития общеучебных умений и навыков, самостоятельность и ответственность являются основой успешности учебной деятельности школьника. Именно поэтому повышение успешности учебной деятельности является важной задачей современной педагогики.

Важнейшей особенностью обучения выступало получение конкретного результата, который помогал достигать успеха в трудовой, бытовой деятельности. Учебная деятельность – постоянное побуждение себя к обновлению, самоизменению, саморазвитию. Надо уметь оценивать себя нынешнего, представлять возможные преобразования в понимании чего-то, овладении новыми навыками, а затем последовательно добиваться запланированного более высокого уровня освоения культуры учебной деятельности. Таким образом, возникает необходимость создания в современной школе системы деятельности всех субъектов оптимально индивидуализированного образовательного процесса. Создаваемая система должна обеспечивать создание и поддержание условий успешности учебной деятельности в пространстве развивающей образовательной среды для каждого обучающегося в школе ребенка или подростка. В данном случае, учебный успех ученика будет пониматься не только как увеличение объема усвоенной учебной информации, а, прежде всего, как постоянный рост учебных возможностей каждого ученика. Очевидно, что такая позиция требует четкого определения параметров успешности учебной деятельности. Система оценки результативности обучения также должна учитывать не только накопление знаний, но и развитие других ресурсов познавательной деятельности ученика.

Основные понятия, используемые в выше обозначенном подходе, взяты из работ отечественных психологов и педагогов (Р. С. Немов, К. К. Платонов и др.). В частности, Р. С. Немову принадлежит определение индивидуаль-

корректирующим полем, позволяющим выправлять навыки межличностного общения, формировать духовно-нравственные качества личности: взаимопомощь, взаимоуважение, эмпатию, целеустремленность, самостоятельность.

Реализация на базе профильного лагеря (Смоленские областные сборы творческой молодежи) программы театрального фестиваля способствует расширению общего и художественного кругозора участника сборов, общей культуры, обогащению эстетических чувств и развитию художественного вкуса.

Проанализировав работу двух блоков программы («Лидер» и театральный фестиваль), можно утверждать, что Сборы творческой молодежи представляют собой систему формирования духовно-нравственных ценностей молодежи через активное вовлечение в различные сферы деятельности. В свою очередь, духовно-нравственные ценности являются основой гуманизации. Следовательно, программа Смоленских областных сборов творческой молодежи направлена на гуманизацию молодежи.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001.
2. **Крупник, Е. П.** Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. – М.: Изд-во института психологии РАН, 1999.
3. **Меркулова, И. А.** Формирование духовно-нравственных ценностей в педагогической теории и образовательной практике Германии второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / И. А. Меркулова. – Киров: Вятский гос. гум. ун-т, 2004.
4. **Новое поколение. XXI век:** учебно-методическое пособие для организаторов и участников областных сборов творческой молодежи / под редакцией Н. П. Сенченкова. – Смоленск: КДМ – СГПУ, 2000. – 228 с.
5. **Прутченков, А. С.** Тренинг коммуникативных умений: методические рекомендации / А. С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1993.
6. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.
7. **Шульц, Д.** История современной психологии / Д. Шульц, С. Э. Шульц. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.

УДК 378.078

С. В. Мальцева

АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ности, которое интегрирует смыслы таких понятий, как человек, индивидуум, личность. Следовательно, можно определить индивидуальность как совокупность биологических, психофизиологических, психосоциальных и духовных качеств конкретного человека. От содержания понятия индивидуальность будет выстраиваться система деятельности учителя по созданию такой образовательной среды, в которой каждому ученику гарантируется как комфорт, так и развитие.

К. К. Платоновым была разработана динамическая система индивидуальности как совокупности подсистем, требующего различных способов педагогического воздействия (табл.1).

Таблица 1

Динамическая структура личности (по К. Платонову)

Подсистема личности	Структура подсистемы	Соотношение биологического и социального	Взаиморазвитие и информатизация
Непроявленная способность (физическая, социальная, личностная)	мышечная структура, интеллектуальная, эмоционально-волевая структура	прямое и обратное соотношение	биологизация
опыт (культурный, социальный, личностный)	знания, умения, навыки, привычки	по разному соотношению, тем более социальное	обучение
особенности психофизиологической организации (личностная, личностно-физическая, личностно-информационная)	воля, чувства, эмоции, интуиция, эмпатия, память, сознание, интеллект, способность к самоорганизации и информатизации личности	Гораздо больше биологическое, тем более социальное	управление
биологическая система организма (личностно-физическая, личностно-информационная, личностно-эмоционально-волевая, личностно-интеллектуальная)	Базальные особенности по своим различиям, индивидуальности	Прямое соотношение	транспортика

группы требований к созданию целостной образовательной среды. Среда должна мотивировать, формировать у учащегося систему знаний, умений, навыков, развивать у него познавательную сферу через развитие психофизиологических свойств.

Таблица 2

Автор называет описываемую систему «личностью», однако можно выявить практическую идентичность двух понятий: личность (по К. Платонову) и индивидуальность (по Р. С. Немову).

Четыре основные компонента индивидуальности (табл. 2) в своей целостности с точки зрения организатора учебного процесса определяют четыре

Ресурсы учебного успеха	параметры	Уровни, качественные показатели
«хочу» объем и качество знаний	обученность	Средняя по предмету
«могу» предметные и общепредметные умения, навыки	организаторские умения интеллектуальные коммуникативные личностные умения	0 (не достигнуто) 1 (частично достигнуто) 2 (полностью достигнуто)
«могу» психическое состояние индивидуальность объемы знаний, умений, навыков психологические проблемы	личность память интеллект эмоциональное благополучие	0 (не достигнуто) 1 (частично достигнуто) 2 (полностью достигнуто)
«могу» здоровье, состояние, состояние здоровья, состояние здоровья	уровень развития индивидуальность потребности, мотивы	Сд - совершенно достигнуто С - частично достигнуто П - почти достигнуто Б - базовый

На основании данного теоретического материала проблемно-творческой группой школы № 196 г. Москвы была разработана схема определения понятия «ресурсы учебного успеха ученика». Эта схема стала основой технологии учета и развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика.

«Хочу» и «могу» здесь зависят в большей степени от самого человека; невозможно заставить или научить «захотеть», а «знания-умения» зависят от общения с другими (с учителем или автором книги при самообучении). «Могу» и «умею» очень сильно зависят от генотипа.

Если взять параметры, которые можно измерять (обученность, мотивация, память, внимание, умения и навыки) и отложить их как отрезки из центральной точки так, чтобы длина отрезка зависела от уровня развития параметра, получится замкнутая фигура, площадь которой показывает уровень учебно-познавательных возможностей ученика на данном этапе его развития, т. е. его обучаемость.

Главная идея данной технологии заключается в том, что если любой из параметров будет расти и развиваться, то будет увеличиваться площадь фигуры, т. е. обучаемость ученика будет увеличиваться.

Алгоритм использования этой технологии может быть следующим.

С помощью психолого-педагогической диагностики определяем исходный уровень достижений или развития каждой из составляющих

[illegible]

Особое внимание при работе с данной технологией уделяется диагностике и формированию общеучебных умений и навыков. В предлагаемом варианте проводилась диагностика общеучебных умений и навыков по 17 параметрам (разработанная в гимназии № 46 г. Кирова И. А. Акперовой).

Карта первичной диагностики ученика в этом случае может выглядеть следующим образом (табл. 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Сентябрь 2006	9,5 балла из 20	47,5%
---------------	-----------------	-------

Экспликация 4

	обности кучебе
	ий кругозор
	ошение кучебе
	бна и жетпеностъ
	утченностъ
	отостос обноть
	мление
	прработы
	отостос пеность
	урченность
	енны знаный
	мление
	ручала
	мнение знаний
	танди млышленне
	мление жетпеностъ
	к
	удуичество
	оопонеза
	пона фланкс. 85)
	жаны бекел

[illegible]

Таблица 7

Средневысокий уровень. Ученик обладает способностями к учебе, способен свои достижения и недостатки, понимает роль своих действий, занимается в будущем, стремится к развитию	3
Средний. Для этого уровня ученик способен к учебе. В учебе ищет способы самовыражения и самореализации, проявляет любознательность (часто без стойкого интереса)	1
Базовый, ниже среднего. В учебе ищет информационные ресурсы, свои возможности и свои энергии, стремится к достижению, получает удовольствие от решения трудных задач, занятой и любознательный	4
Базовый, ниже среднего, ниже среднего. В учебе ищет информации (старается, чтобы не ругали), положительное отношение к учебе и познанию, стремится к познанию и познанию, к познанию	2

	Обучение	Развитие	Понимание	Самость	Самость	Самость		Понимание	Самость	Самость			Уровень развития
Исходные	3	5	6	6	30			30	30				
Ср. и до конца	1,91	3,14	4,33	4,7	13,1	73,9		4,89	10,07	66,9			
	3	1,5	3	1,5	11	33		33	14,5	483	27		средний

диагностического подхода. Все это диктует необходимость создания в современном общеобразовательном учреждении специальной организационной структуры – аналитико-диагностического центра, реализующего следующего направления в работе:

1. Систематизация накопленных в учреждении аналитических и диагностических материалов.
2. Сбор качественно-количественных показателей обучения учащихся.
3. Систематизация результатов психологической диагностики личности учащегося и его уровня развития познавательных процессов.
4. Сбор и анализ информации об эмоционально-психологическом климате классных коллективов и учреждения в целом.
5. Сбор и анализ информации о уровне развития у учащихся общеучебных умений и навыков.

Данная база знаний должна принципиально отличаться от обычной базы данных и может служить основой для осуществления личностно-ориентированного подхода. Кроме того, она должна помогать оперативно выявлять проблемы и своевременно корректировать деятельность образовательного учреждения.

Применительно к решению проблемы повышения успешности учебной деятельности школьников, аналитико-диагностический центр может быть центром решения данной проблемы и обеспечить единство дидактических

Конечно, все это достаточно трудоемко и требует больших временных затрат на этапе диагностики. Поэтому является актуальным создание в общеобразовательном учреждении отдельного структурного подразделения - аналитико-диагностического центра.

Повышение эффективности образовательного процесса в современных условиях возможно посредством внедрения в практику организации учебно-воспитательного процесса и управления новых информационных технологий.

В программе развития современного образовательного учреждения одним из основных направлений может быть создание единого информационного пространства через формирование информационной культуры педагогического коллектива. Создание информационной аналитико-диагностической системы в образовательном учреждении имеет большое значение для повышения эффективности циркуляции информационных потоков, а также процесса сбора, накопления, обработки и распространения информации, и, следовательно, повышения успешности учебной деятельности школьников.

Активное использование информационных технологий позволяет:

- достичь высокого уровня информационной культуры участников образовательного процесса;
- осуществить системный подход в управлении образовательным процессом;
- повысить уровень успешности учебной деятельности учащихся.

На рассмотрении последней задачи следует остановиться более подробно.

С точки зрения А. А. Кузнецова, большинство источников информационной базы для принятия управленческих решений имеют ряд недостатков. В частности, направленность на результаты обучения школьников, при этом сам процесс формирования знаний, умений, навыков учащегося остается вне поля изучения; ориентация идет на получение статических фактов, отражающих эпизодический характер состояния обучения школьников в образовательном учреждении.

На сегодняшний день в рамках конкретного образовательного учреждения происходит накопление множества аналитических и диагностических материалов учебной части, методических служб, психологической службы. Закономерно возникает необходимость в их комплексном анализе и систематизации, создании единого информационного пространства образовательного учреждения. Технологическими этапами работы с информацией могут следующие этапы:

- процедура сбора информации;
- обработка, визуализация и анализ результатов;
- обобщение и распространение информации.

Формирование индивидуальных траекторий развития учеников является предпочтительным направлением работы по повышению качества обучения школьников и возможно только на основе системного аналитико-

задаче невозможен без актуализации и правильного применения имеющихся знаний, разностороннего анализа текущей информации, сопоставления различных способов ее использования. Поэтому учащихся необходимо упражнять в решении разнообразных учебных задач, развивающих их умственные способности и навыки анализа, синтеза, обобщения, классификации.

На сегодняшний день в педагогике используется понятие «образовательная среда». Под образовательной средой психологами и педагогами понимается «... система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий; внеучебная работа; управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами».

В. И. Панов считает, что образовательную среду можно рассматривать с четырёх точек зрения.

Во-первых, как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также для проявления его способностей и личностных потенциалов.

Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора и используемым средством.

В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями образования, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы.

В-четвертых, как объект психологической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды. Существуют различные научные подходы к анализу образовательной среды (дидактический, гигиенический, социально-психологический, психодидактический, ситуационный и др.). Каждый из подходов имеет свою методологическую базу и выделяет свой предмет изучения. В современной педагогической психологии для анализа образовательной среды наиболее часто используются два последних подхода.

Рассматривая учебную задачу, считаем важным проанализировать дифференциации, которые обеспечивают её функционирование. Как отмечает В. В. Давыдов, понятие «развивающее обучение» целесообразно назвать психодидактическим потому, что периоды возрастного психического развития и учебно-методические средства, с помощью которых организуется деятельность, необходимо изучать в «... целостной и единой логике». Т. е., понятие «деятельность» стало использоваться исследователями в качестве некоторого социального пространства пребывания индивида и в качестве механизма трансляции социального опыта и формирования некоторых психологических качеств-способностей. Минимальной единицей («клеточкой»)

требований разных ступеней обучения, создание благоприятного психологического климата и комфортные условия для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, сочетание в деятельности образовательного учреждения технологии учета и развития индивидуального стиля учебной деятельности и применение современных информационных технологий при осуществлении аналитико-диагностической деятельности (без которой полноценное применение данной технологии затруднено) может служить основой для повышения успешности учебной деятельности школьников.

Библиографический список

1. Платонов, К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
2. Галеева, Н. Л. Сам себе учитель. – М.: 5 за знание, 2006.
3. Сиротюк, А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников. – М.: ТЦ сфера, 2007.
4. Кальней, В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». – М., 1999.

УДК 378.078+038

И.В. Луконина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИНЯТИЯ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Как известно, учебная задача – это цель, которую надлежит достигнуть ученику в определенных условиях учебного процесса. Основное отличие учебной задачи от других заключается в том, как считал Д. Б. Эльконин, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. При ее решении учащийся должен найти общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем успешнее им решаются. Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в учебную задачу. Это действие нацелено на поиск такого исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит общей основой последующего решения всего многообразия частных задач. Другие учебные действия позволяют учащимся моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи. Творческий подход к поставленной учебной

Наблюдения за детьми во время учебных занятий показали, что ответы их часто необдуманы, импульсивны, непоследовательны; дети не учитывают всех требований, заключенных в поставленном учителем вопросе, обращают внимание лишь на отдельные звенья предложенного задания. Подобные наблюдения подтверждаются данными исследователей, указывающих на недостаточную сформированность учебной деятельности детей, что является одной из причин их стойкой неуспеваемости в условиях школы. Специальное изучение деятельности детей, в частности тех ее сторон, которые имеют непосредственное отношение к учебной работе, было направлено на поиск путей и средств работы и определения ее места в системе обучения младших школьников.

Основное отличие учебной от других видов деятельности (игровой, трудовой) определяется ее направленностью на приобретение научных знаний и овладение соответствующими способами действий, умениями, навыками. В учебной деятельности формируется умение человека управлять психическими процессами и организовывать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей.

Понимание учеником учебных задач, как частных, так и общих (для чего нужно что-то выучить), делает учение осознанным, интересным, мотивированным. Но основная роль учебных задач в усвоении школьной программы определяется тем, насколько они вызывают у ученика потребность в овладении общим способом действий. При изучении программного материала ученик выполняет те или иные учебные действия, пользуясь различными операциями, входящими в состав способа действий. Эти действия могут совершаться как в предметном, так и в умственном плане.

Работа по формированию учебной деятельности может осуществляться на уроках по любому школьному предмету, но преимущественное положение в этом отношении (особенно в начальной школе) занимают уроки труда, на которых учащиеся рассматриваемой категории действуют в системе наиболее развернутых и внешне зафиксированных требований. Важным является и то обстоятельство, что эти уроки позволяют формировать у детей переход от наглядно-практических действий к мыслительным операциям, поэтому идти по пути постепенного свертывания, сокращения действий с реальными предметами через этап внешнего речевого их проговаривания к действиям в уме.

На уроках труда при формировании действий по наглядному образцу можно наиболее эффективным способом осуществлять одну из важных задач усиление взаимосвязи речи и деятельности учащихся. Проговаривание ребенком отдельных этапов своей деятельности способствует более точному и полному анализу образца, проведению сравнения с ним своей работы, приучает к обдумыванию и планированию предстоящих действий, к поиску рациональных приемов. Формирование умения рассказать о выполненной и предстоящей работе способствует преодолению нерешительности, рас-

учебной деятельности стала «учебная задача». Ее решение направлено на усвоение школьниками обобщенных способов предметных действий, и это служит основой изменения самого субъекта учебной деятельности и приобретения школьником новых способностей (Д. Б. Эльконин). С точки зрения В. В. Давыдова, структуру учебной деятельности и учебной задачи (как основной единицы анализа) можно рассмотреть в соответствии с учебными действиями, которые образуют некоторую обязательную последовательность.

Представим эти действия:

- принятие от учителя или самостоятельно учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое действие состоит из операций, которые соотносятся с условиями решения той или иной учебной задачи, а сами действия соотносятся с целью задачи.

Важным компонентом деятельности являются средства деятельности. Это понятие заимствовано из концепции Л. С. Выготского. Он выделил предметные и психологические средства деятельности, усваивая которые, ребенок социализируется, и его психика становится «культурной». В. В. Давыдов также выделяет предметные и мыслительные средства осуществления учебной деятельности. Предметными средствами являются реальные вещи, используемые для преобразования ситуации, а также графические изображения при моделировании. Мыслительные средства – это словесные модели и наглядные образы, позволяющие преобразовать ту или иную ситуацию.

Особое место в концепции учебной деятельности занимает содержание обучения. Под содержанием обучения понимают такую систему понятий, которая могла бы отобразить изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Важной особенностью содержания обучения является то, что оно должно обеспечить психическое развитие школьников. Необходимо отметить, что с точки зрения теории деятельности взаимодействие ребенка с содержанием обучения всегда опосредуется взаимодействием со взрослым. Как полагал Д. Б. Эльконин, взаимодействие ребенка с предметами не является натуральным, оно всегда протекает в системе «ребенок – общество». В связи с этим целесообразно рассмотреть не только логику развертывания содержания, но и характер взаимодействия со взрослыми, организующими процесс обучения.

Школьникам у которых принятие учебной задачи вызывает затруднение обуславливают пониженную обучаемость, пониженную способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности (Б. Г. Ананьев, определяя обучаемость, употреблял термин «восприимчивость к усвоению знаний»). Обучаемость, как и любая способность, может быть общей и частной. Одним из важных компонентов обучаемости является познавательная активность.

К обучению в школе ребенок должен быть готов не только психологически, но и владеть определенным запасом элементарных, в основном практических, знаний, которые служат предпосылкой для овладения основами наук. Отсутствие этих знаний лишает обучение в начальных классах прочной наглядно – действенной опоры.

К психолого-педагогическим условиям принятия учебной задачи мы относим следующие:

1. Регламентация времени и атмосфера соревнования.

Существует три фактора влияющих на процесс принятия учебной задачи. Это использование единого критерия для оценки правильности ответа, жесткий лимит времени и атмосфера соревнования. Ученые предположили, что, ограничивая время работы над творческим заданием и вводя атмосферу соревнования, экспериментаторы фактически сводят решение творческого задания к решению задачи из интеллектуального теста. Таким образом, диагностируется не столько творческая способность, сколько принятие, обработка и решение учебной задачи и общий интеллектуальный уровень.

М. Воллах и К. Коган изменили ситуацию тестирования и дали испытуемым столько времени, сколько им требуется для полного ответа на каждый вопрос. Тестирование проводилось в форме игры, в ходе которой соревнование сводилось к минимуму. В качестве испытуемых выступили младшие школьники. Обработка результатов показала, что показатели творческого мышления испытуемых при таких условиях эксперимента совершенно не совпадали с показателями интеллекта. Эксперименты Воллаха и Когана, таким образом, показали, что ужесточение или ослабление требований к процессу принятия учебной задачи влияет на учебную продуктивность.

2. Влияние мотивации и установки.

Проверку влияния мотивации на процесс решения задач осуществил В. С. Рей. Он предложил двум группам испытуемых задачи, для которых надо было выбрать из набора предложенных принципов решения только один – правильный. Одной группе предлагалась нерешаемая задача, для которой принцип решения в перечне отсутствовал, другой – поддающаяся решению. Испытуемые, которые получали задачу, не имеющую решения, трудились над ней в течение 12 минут, после чего получали задачу, имеющую решение. В результате оказалось, что в группе «неудачников» с задачей справились только 32% испытуемых, а в группе, которая сразу стала работать с решаемой задачей, справились 49% испытуемых. Однако не только неудачи могут

терянности, укрепляет веру детей в собственные силы. Необдуманность, хаотичность деятельности уступает место целенаправленным действиям. Высказывания детей помогают осмыслению выполняемой работы, вычленению учебной задачи, осознанию правильности или ошибочности произведенных действий, адекватному оцениванию результата работы соответственно установленным требованиям.

Значительное место по работе над учебной задачей должно занимать обучение учащихся выполнению словесных инструкций с несколькими заданиями. Дети должны научиться внимательно слушать (читать) инструкцию, уметь пересказать ее своими словами, четко представлять число звеньев работы и их последовательность. Они должны уметь возвращаться к прочитанной инструкции, поэтапно проверяя правильность ее выполнения.

Формирование учебной деятельности – «процесса постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя» (Д. Б. Эльконин) – является насущным вопросом и для начальной школы.

Вместо осознания задачи (анализа и синтеза исходных данных и искомого результата), вместо поиска адекватных способов решения осуществляется репродуцирование наиболее привычных способов. Фактически происходит подмена задачи, а отчетливое осознание поставленной задачи и подчинение ей выполняемых действий является необходимой предпосылкой саморегуляции.

Систематическая подмена задач (более трудных легкими, привычными) свидетельствует не только об отсутствии у школьника регуляции собственных действий, но и об особенностях его мотивации – стремлении избегать трудности и ошибки. Неумение мыслить сочетается в этих случаях с нежеланием мыслить. Уход от решения интеллектуальных задач лишает ребенка возможности упражнять свой ум, а тем самым отрицательно отражается на его развитии. Умение осуществлять саморегуляцию, должно проявляться не только в умении ученика подчинять свою деятельность поставленной задаче, но и в мысленном планировании своих действий с последующим их выполнением в соответствии с планом, в непрерывно осуществляемом самоконтроле, позволяющем в ходе работы исправлять ошибки, а после ее окончания проверить правильность полученного результата.

У детей с низкой познавательной активностью наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях процесса учения. Если даже задача «принята», то возникают трудности при ее решении, поскольку не анализируются ее условия в целом, не намечаются в умственном плане возможные ходы решения, полученные результаты не подвергаются контролю, а допущенные ошибки не исправляются. Не осуществляется самоконтроль, и после получения результата. При требовании произвести проверку дети выполняют определенные внешние действия, не соотнося результат и способы его получения с требованиями и данными предъявленной задачи.

использовать привычные, стереотипные действия. Если она ориентирована на получение новых способов действия, то с большей вероятностью произойдет актуализация творческого процесса.

3. Влияние знаний и интеллекта младших школьников на проявление способностей.

Экспериментов, проверяющих влияние интеллекта на процесс обучения, достаточно много. Основные закономерности, выявленные в исследованиях: испытуемые с низким интеллектом демонстрируют и низкий уровень развития способности. Это подтверждается, высокой восприимчивостью детей с низким уровнем развития способностей к эффекту установки. Однако, если снять временной лимит и отказаться от показателя правильности, дети даже с низким интеллектом показывают высокие результаты принятия и решения учебных задач. Опосредующим фактором между интеллектом и решением учебных задач является ситуация, в которой происходит решение творческой задачи. Чем больше требований и условий предъявляет ситуация к субъекту, тем больше будет зависеть творчество от уровня интеллекта. В ситуации, где нет никаких ограничений, дети фактически могут свободно проявлять свое воображение и фантазию, не соотносясь ни с законами реальности, ни с законами жанра творческой деятельности. В большей степени творческая продукция таких детей будет напоминать грезы, так как волевой компонент деятельности у них, как правило, сформирован недостаточно. В ситуации с большим количеством ограничений и логических условий принятие и решение учебной задачи будет в значительной степени зависеть от уровня интеллекта.

Понимание механизма принятия учебной задачи и интеллектом открывает путь для организации обучения, в котором будет формироваться творческая способность. Варьируя количество логических условий и требований, можно построить процесс обучения в соответствии с интеллектуальными возможностями ребенка, постепенно переводя его от решения более свободных заданий к заданиям менее свободным. При этом получится, что мы постепенно будем нагружать младшего школьника интеллектуальными компонентами, развивая тем самым и конвергентные способности. Важным является вывод о том, что развитие операционных механизмов (психических операций) является одним из центральных условий формирования способности принятия учебной задачи младшими школьниками

Библиографический список

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.
3. Креч, Д. Факторы, определяющие решение задач: Хрестоматия по общей психологии / Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон; Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд – во МГУ, 1981.

тормозить процесс решения учебных задач.

Е. Л. Ковен проверял гипотезу о том, что сильная положительная стимуляция может препятствовать появлению творческого решения учебной задачи. Трем группам испытуемых он предлагал решить ряд задач на нахождение нужного количества жидкости путем переливания, предоставляя три сосуда известной емкости. Одна группа поощрялась за нахождение правильных и быстрых решений. Другой создавались жесткие стрессовые условия. Деятельность третьей группы меньше регламентировалась. Испытуемые этой группы не получали поощрений, но и не наказывались за ошибки. Оказалось, что и поощряемые испытуемые, и те, кто действовал в стрессовой ситуации, в основном придерживались стереотипного, неэффективного способа решения, который продемонстрировал им экспериментатор. Испытуемые, действующие в более свободных условиях, гораздо чаще начинали использовать более эффективный «свой» способ решения задач. Таким образом, любая регламентация деятельности, повышающая интенсивность мотивации испытуемого, понижает способность к проявлению творческой способности. Д. Креч, Р. Крачфилд и Н. Ливсон связывают этот эффект с оптимумом мотивации, превышение которого как с положительной, так и с отрицательной стороны приводит к понижению уровня творческой инициативы.

Можно согласиться, что при создании жесткого негативного давления на младшего школьника его учебные способности не смогут реализоваться, так как при мотивации «избегания неудачи» ребенок стремится стереотипизировать свою деятельность. Однако группа, которая получала позитивное подкрепление, фактически не была ориентирована на творческие решения учебной задачи, а имела настрой на получение быстрого результата, который создает установку на использование привычных, стереотипных способов действия. Если бы испытуемых ориентировали не просто на получение результата, а на придумывание разнообразных способов получения результата, полученные результаты могли быть другими. Основания этого предположения достаточно очевидны: решение учебной задачи всегда сопряжена с риском неудачи. Гарантией от неудачи может быть только стандартный, испытанный способ действия. Не всегда адекватный, он тем не менее, как правило приводит к верному результату. Если целевая установка будет направлена на разнообразие способов (средств) решения, а человек при этом не рискует потерпеть неудачу, то он выходит из плена актуальной ситуации задачи и попадает в позицию «над» деятельностью. Таким образом, он получает возможность сравнивать, сопоставлять и выбирать между различными способами выполнения деятельности. Поэтому можно предположить, что влияние мотивации опосредуется целевой установкой деятельности. Поэтому можно предположить, что влияние мотивации опосредуется целевой установкой деятельности. Если целевая установка жестко ориентирована на получение результата, то с большей вероятностью младший школьник будет

ние – это создание педагогических, психологических, социальных условий успешного обучения, развития учащегося и классных коллективов в ситуациях школьного взаимодействия» [1, с. 20]. Главной задачей здесь является разработка и внедрение в практику образовательного учреждения таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому учащемуся и классному коллективу возможность удовлетворить свои актуальные потребности: возрастные, личностные, образовательные [2].

Т. Г. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации учащихся в пространстве открытого диалога [5, с. 102].

Разработка системы психологического сопровождения предполагает поэтапное внедрение и использование достижений современной возрастной, социальной, дифференциальной, педагогической психологии, конфликтологии, валеологии и других смежных дисциплин.

Мы считаем, что сопровождение необходимо рассматривать как процесс, как целостную деятельность психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента.

1. Систематическое отслеживание (мониторинг) психолого-педагогического статуса учащегося и динамики его психического развития в процессе обучения. С первых минут нахождения учащегося в образовательном учреждении бережно и конфиденциально собирается и накапливается информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики [1].

2. Создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития «психологически благополучных» учащихся, тех, кто не нуждается в специализированной помощи психолога и педагогов. Здесь имеется в виду непосредственная ежедневная работа психолога с подростками: консультации, развивающие занятия (индивидуальные и групповые); опосредованная работа – путем консультирования, методической помощи администрации, педагогам. Общая цель направлений данной деятельности: создать самому или помочь организовать образовательное пространство, которое бы учитывало потенциал, психологические особенности учащихся, актуальные интересы и потребности; такая работа направлена на развитие личности в целом, ориентирована на расширение знания лицеиста о себе, своих особенностях, возможностях – все это условия его успешной социализации [2].

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи лицеистам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Данное направление деятельности ориентировано на тех учащихся,

4. **Корчак, Я.** Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979.
5. **Начальная** школа: поиск оптимального варианта. – М., 1992.

УДК 316.6: 377

О. А. Андриенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

Поступление вчерашнего школьника в профессиональный лицей является одним из важнейших моментов в его жизни. Именно от того, насколько быстро и легко он приспособится к учебному заведению, к коллективу, к профессиональной деятельности, к новым формам и методам теоретического и производственного обучения, зависит его психическое благополучие, а также успех в овладении профессией. Поэтому очень важно оказать помощь первокурсникам в этом трудном и противоречивом процессе становления личности на новой ступени ее социального развития.

В начале каждого учебного года мы проводим диагностику учащихся первого курса, которая позволяет выявить их возрастные особенности, успеваемость, отношение к учебе и профессиональной деятельности, уровень тревожности, самопринятия, ответственности, коммуникативных и адаптивных способностей, а также особенности межличностных отношений в группе. Данные диагностики последних четырех лет свидетельствуют о недостаточном уровне социальной адаптации юношей и девушек в новом для них учебном заведении: 17,42% учащихся имеют высокий уровень адаптации в лицее, 36,85% – средний уровень и 45,73% – низкий.

Это обусловило необходимость введения в профессиональном лицее психологического сопровождения образовательного процесса. Изучению данной проблемы посвящены работы М. Р. Битяновой, А. Ю. Виноградова, Е. К. Вишневецкой, И. В. Дубровиной, Н. Р. Жильцовой, Л. И. Лепилиной, Т. Н. Мальцевой, Р. В. Овчаровой, Т. А. Поплановой, В. Н. Степашкиной, Е. В. Янко, Т. Г. Яничевой и др.

В словаре русского языка сказано, что сопровождать – значит «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним» [3, с. 747].

По мнению М. Р. Битяновой, «психолого-педагогическое сопровожде-

осознанности выбора абитуриентами профессии, их интересы и склонности, профессиональная направленность (с помощью тестов Я. Голланда, Е. А. Климова), а также биологически обусловленные свойства личности (опросник Г. Айзенка). Следует подчеркнуть, что диагностика проводится с согласия подростка и его родителей и не служит основанием отказа в приеме в лицей.

На третьем этапе оказывается индивидуальная консультативная помощь в выборе профессии с использованием данных тестирования и профессиограмм. В процессе консультации может осуществляться переориентация абитуриента на другую профессию, однако окончательный выбор остается за ним.

На четвертом этапе с подростками, первично определившимися с профессией, работают мастера производственного обучения. В процессе трудовых проб происходит знакомство будущих учащихся с рабочими местами, их техническим оснащением; выявляются состояния крупной и мелкой моторики, значимые психические процессы, способность выполнять операции в заданной последовательности; соотносятся ожидания подростков с реальными условиями трудовой деятельности; происходит оценка ими самими собственных возможностей освоения выбранной профессии, при этом формируются первичные практические умения. С этой целью в лицее организованы курсы «Домашний парикмахер», «Основы моделирования и конструирования одежды», «Пользователь ПК» и др.

На последнем пятом этапе индивидуально с каждым абитуриентом администрацией лицея проводится собеседование. Его цель – выявление осознанности выбора профессии, степени ответственности за него, определение направленности интересов, желаний и предпочтений.

Можно сказать, что комплексный подход к профориентационной работе дает возможность каждому поступающему в лицей осознанно и ответственно подойти к выбору профессии.

Для всестороннего изучения личности первокурсника нами разработан курс «Познай себя», включающий диагностику психических познавательных процессов, типа темперамента, акцентуаций характера, уровня субъективного контроля, самооценки, тревожности, агрессивности, коммуникативных умений, самоконтроля в общении, а также особенностей поведения в конфликтной ситуации и межличностных отношений.

В рамках данного курса с юношами и девушками в течение всего учебного года проводятся занятия, на которых они узнают свои личностные особенности, а также степень развития профессионально важных качеств.

Для отслеживания личностных изменений, происходящих с учащимися за время обучения в лицее, нами разработана «Карта индивидуального психологического развития учащегося», в которую заносятся результаты диагностики. Полученная информация доносится до самого лицеиста и мастера производственного обучения, по необходимости – до преподавателей. Учи-

у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально-принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками и т. д. [1; 2].

Реализация психологического сопровождения образовательного процесса в профессиональном лицее предполагает создание и поддержание комфортной эмоциональной среды, способствующей максимальному проявлению способностей и индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося; учет психологических и социально-психологических закономерностей развития при формировании групп, подборе педагогов, организации учебного процесса; проведение мероприятий, направленных на повышение психологической компетентности педагогов и родителей; внедрение системы диагностической, развивающей и коррекционной работы с учащимися; включение в учебные планы предметов психологического цикла [5].

Таким образом, мы считаем, что *психологическое сопровождение – это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, создающего возможность для адаптации и самореализации учащихся.*

Нами были созданы две группы учащихся: экспериментальная (ЭГ), в которой проводилась работа по психологическому сопровождению и контрольная (КГ), в которой не велась специальная работа с первокурсниками по более успешной адаптации в лицее.

Рассмотрим процесс психологического сопровождения образовательного процесса в профессиональном лицее. Основными направлениями деятельности педагога-психолога являются: психодиагностика, коррекционно – развивающая и консультативно – просветительская деятельность.

Психодиагностика. Психологическое сопровождение образовательного процесса в лицее начинается с работы с абитуриентами. Для того чтобы помочь выпускникам школ определиться в выборе профессии, педагог–психолог совместно с мастерами производственного обучения и приемной комиссией проводят ряд мероприятий. Данная работа проходит в несколько этапов.

На первом информационном этапе абитуриенты получают максимум сведений о профессиях, их содержании, статусе на рынке труда, уровнях образования и сроках обучения, перспективах трудоустройства, возможностях продолжения учебы, о требованиях профессиограммы к свойствам и качествам будущего специалиста. На этом этапе для подростков и их родителей проводятся мероприятия, включающие предоставление подробных ознакомительных материалов о профессиях, обучение по которым ведется в лицее, «Дни открытых дверей», выставки работ учащихся, встречи с ними, экскурсии в лицей.

На втором диагностическом этапе выявляются мотивы и степень

преподавателей и мастеров производственного обучения. С этой целью в лицее создан постоянно действующий психологический семинар, на котором обсуждаются следующие проблемы: «Учебная мотивация и ее формирование на занятиях», «Развитие познавательных процессов у учащихся на уроках и внеклассных мероприятиях», «Совместная деятельность мастера производственного обучения, исполняющего воспитательные функции, и педагога-психолога по диагностике и коррекции личности учащегося», «Применение информационных технологий в диагностике профессионально важных качеств личности учащегося и педагога», «Развитие психофизиологических качеств учащихся и их влияние на уровень профессиональной подготовки», «Социологический портрет учащегося ПЛ», «Личностные особенности первокурсников и их учет в обучении и воспитании», «Структура межличностных отношений в группе. Особенности работы мастера производственного обучения в группе с учащимися различного социометрического статуса», «Ценностные ориентации учащихся», «Планирование воспитательной работы с учетом индивидуальных особенностей учащихся» и др.

В рамках психологического сопровождения образовательного процесса в лицее реализуются следующие программы: «Подготовка к жизненной карьере», «Профилактика социально-опасных явлений в молодежной среде», «Культура профессионала» и «Деловая культура».

Также педагог-психолог оказывает помощь педагогам, учащимся, родителям по широкому кругу профессиональных и личностных проблем через индивидуальные и групповые консультации, беседы. В процессе формирования личности у учащихся возникает масса вопросов, с которыми они обращаются к психологу. Это взаимоотношения со сверстниками, с родителями, с противоположным полом, с преподавателями и мастерами производственного обучения; просьба помочь найти выход из какой-либо затруднительной ситуации; вопросы осознания собственной личности и т. д. Разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям и самим учащимся в вопросах воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития способствует предупреждению возникновения явлений дезадаптации учащихся.

После эксперимента нами была проведена повторная диагностика первокурсников, которая показала, что в тех группах, где велась работа по психологическому сопровождению уменьшилось число учащихся, находящихся на низком уровне адаптации, кроме того, увеличилось число лицеистов, находящихся на среднем и высоком уровнях (таблица). Также снизилось количество проявлений дезадаптации, выражающихся в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии. Еще одним показателем является то, что из контрольных групп в последующем было отчислено четыре человека, из экспериментальных – один.

тывая данные тестирования, классный руководитель строит индивидуальную работу с каждым учащимся, что способствует более успешной адаптации в профессиональном лицее.

На основе полученных результатов ведется *коррекционно-развивающая деятельность*, предполагающая оказание влияния педагога-психолога на учащегося с целью исправления имеющихся недостатков, изменения его поведения.

Данное направление работы ориентировано на развитие профессиональных и личностных качеств, решение конкретных проблем, коррекцию поведения или психического самочувствия. Эта работа включает в себя: формирование толерантных межличностных отношений, пропаганду здорового образа жизни; социально-психологический тренинг для выявления юношами и девушками своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с другими людьми, познания самих себя, нахождения способов личностного развития.

С первокурсниками в течение года в рамках данного направления проводятся различные занятия. Например, учебный год для вновь поступивших начинается с адаптационных игр, в задачи которых входит тесное сплочение группы на основе взаимодействия. В результате их проведения выявляются лидеры, формируется структура группы, что контролируется социометрическими методами. Сформированные группы, как правило, отличаются большей управляемостью и доброжелательностью во взаимоотношениях. Также с учащимися проводятся различные тренинговые занятия, направленные на повышение уверенности в себе, принятие себя, осознание своих возможностей и развитие коммуникативных умений, профессионально значимых качеств.

Третье направление работы педагога-психолога в профессиональном лицее – *консультативно-просветительская деятельность*.

В связи с психологизацией образовательного процесса необходимо повышать психологическую компетентность преподавателей и мастеров производственного обучения, используя такие формы работы, как тренинги, лекции, семинары и тематические консультации. Педагогический коллектив должен знать особенности работы с учащимися подросткового и юношеского возраста, а также с учащимися девиантного поведения. Классные руководители – о межличностных взаимоотношениях в группе, психологических особенностях лицеистов, их интересах и склонностях, причинах педагогических конфликтов и т. д.

В отличие от психологической поддержки, сопровождение – это постоянная работа, целью которой является адаптация первокурсника. Основополагающую стартовую функцию данной работы выполняет педагог-психолог. Однако важно не забывать, что сопровождение реализуется в системе образования. Результат может быть не достигнут, если в центре нет квалифицированного педагога, обладающего достаточным уровнем психологической компетентности. Поэтому очень важно повышать психологическую компетентность

**Уровни адаптированности первокурсников в профессиональном лицее
на начало и завершающей стадии эксперимента, %**

Уровень адаптации	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	ЭГ	КТ	ЭГ	КТ
Высокий	12,5	15,38	20,83	19,23
Средний	20,83	19,23	45,83	26,92
Низкий	66,67	65,39	33,34	53,85

его активной творческой позиции. В данной связи перед образовательными учреждениями поставлена задача формирования компетентного школьника, способного самостоятельно и творчески участвовать в жизни общества.

Новое образование, строящееся на основе компетентного подхода, предлагает разграничение компетентностей школьников по определенным сферам. Одной из таких сфер является сфера культурно-досуговой деятельности, включающая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность. Указанная сфера представляется неотъемлемым элементом образа жизни старшеклассника, определяющим особое пространство его развития. В рассматриваемой сфере особенно важна внеурочная деятельность старшеклассников, так как способствует их позитивной социализации.

Научный интерес к культурно-досуговой сфере старшеклассников как к сфере, связанной с саморазвитием, самовыражением, самоутверждением носит постоянный и устойчивый характер. Педагогическая практика показывает, что учителя общеобразовательных школ хотя и признают важность культурно-досуговой деятельности старшеклассников для их развития, но не достаточно уделяют внимание организации данной деятельности, отводя ей незначительное место в сравнении с учебными занятиями. Более того, результаты этой деятельности не рассматриваются в контексте развития ка-

Итак, введение психологического сопровождения образовательного процесса в профессиональном лицее позволяет: формировать позитивные взаимоотношения между учащимися, преподавателями и мастерами производственного обучения; осуществлять динамическое наблюдение, исследование развития познавательных процессов, а также профессионально важных качеств лицеистов, которые проявляются в межличностном общении, в учебной и профессиональной деятельности; предупреждать возникновения явлений дезадаптации учащихся; поддерживать психическое здоровье лицеистов.

Библиографический список

1. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. **Зуева, Н.** Психолого-педагогическое сопровождение – модель школьной психологической службы / Н. Зуева // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 158–161.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 22-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
4. **Попланова, Т. А.** Психолого-педагогическое сопровождение учащихся / Т. А. Попланова // Профессиональное образование. – 2006. – № 5. – С. 20.
5. **Яничева, Т. Г.** Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. / Т. Г. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101 – 120.
6. **Янко, Е. В.** Психологическое сопровождение образовательного процесса в УНПО / Е. В. Янко, Н. В. Костюк // Профессиональное образование. – 2004. – № 1. – С. 20–21.

УДК 37

С. А. Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Жизнь современных старшеклассников проходит в условиях экономических и социальных перемен. Ситуация, сложившаяся в социуме России, диктует свои требования к подготовке обучающихся старших классов. В настоящее время в российском образовании происходят изменения, которые непосредственно связаны с его модернизацией. Это своего рода ответ на социальную ситуацию, в которой формируется современный школьник, когда его будущая жизнь и благосостояние общества во многом зависит от

чающей в себя ознакомительный, преобразующий и обобщающий этапы; разработана система педагогических условий формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей, включающая в себя совокупность принципов.

В исследовании под культурно-досуговой деятельностью понимается педагогическая ситуация, формирующая личность средствами культуры в специфических условиях досуга, в результате чего личностью приобретается собственный социокультурный опыт, способствующий её самоутверждению, самовыражению и самореализации. В качестве особенностей культурно-досуговой деятельности школьников выступают следующие: удовлетворение собственных потребностей и личных интересов, свободный выбор занятий, ориентация на творческое саморазвитие, формирование социально активной, позитивно настроенной личности.

Сущностные характеристики культурно-досуговой компетентности мы определяли с позиций компетентностного подхода. Анализ научной литературы по проблеме компетентностного подхода к содержанию образования показал, что существует два похожих на первый взгляд понятия «компетенция» и «компетентность», причём однозначности среди учёных в определении данных понятий нет. Нами были рассмотрены эти понятия с точки зрения разных авторов, что дало основания представить компетенцию как характеристику качества личности, состоящую из социокультурных навыков и умений, способных мобилизовать личность для продуктивного выполнения какой-либо деятельности.

Анализ работ О. Е. Лебедева, А. К. Марковой, В. В. Серикова, А. В. Баранникова, А. В. Хуторского, Дж. Равена и др., показал, что существует три позиции в трактовке понятия «компетентность». Во-первых, компетентность школьника – это обладание школьника компетенцией, т. е. наперёд заданными качествами личности, способными мобилизовать её для продуктивного выполнения какой-либо деятельности, включающей в себя ценности, знания, умения, способности, личностное отношение к предмету деятельности. Во-вторых, это собственный опыт школьника, приобретённый при поддержке педагога. В-третьих, это образовательный результат школьника в личностно-значимой для него деятельности, инициируемой процессом образования.

Старший школьный возраст в данном исследовании выбран как наиболее целесообразный для формирования культурно-досуговой компетентности, т. к. именно в этом возрасте особенно активны процессы самореализации, самоутверждения и самовыражения. Среди специфических особенностей старшего школьного возраста в педагогической литературе выделены: высокий уровень самосознания; социальная зрелость; потребность в знаниях, связанных с жизненными планами, в профессиональном самоопределении, осознание себя как личность; активное стремление к личностному самосовершенствованию (Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. С. Белкин, А. В. Гришина,

честв личности. Вместе с тем, общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества.

Результаты опросов показывают, что приоритетное место в досуге старшеклассников занимают общение с друзьями, прослушивание музыки, просмотр телевизионных передач, что говорит о приоритетности для них досуга, не требующего особых усилий. Выявлено, что старшеклассники, которые в школе учатся на «хорошо и отлично» гораздо реже посещают учреждения досуга, чем старшеклассники, имеющие удовлетворительные оценки в школе, что связано с недостатком времени. Причины вышеизложенных ситуаций заключаются в формальном характере организации культурно-досуговой деятельности старшеклассников, не отражающей их потребности. Немалую роль здесь играет пассивная позиция общеобразовательных школ во взаимодействии с учреждениями дополнительного образования, а также загруженность старшеклассников учебными занятиями. В этой связи, учитывая важность досуга старшеклассника как социально-значимого явления со стороны государства и общества, актуальным для педагогической практики становится задача осмысления значимости культурно-досуговой деятельности в подготовке компетентной личности.

Вместе с тем, анализ научных исследований показал, что «культурно-досуговая компетентность» старшеклассников не являлась предметом специального исследования. В этой связи анализ педагогической практики все более явно обнаруживает противоречие между потребностью общества в социально активной, компетентной и творческой личности и отсутствием понимания культурно-досуговой компетентности старшеклассника как педагогической цели в учреждении дополнительного образования детей. Выявленное противоречие позволило сформулировать научную проблему, которая заключается в теоретической неразработанности особенностей процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей.

В нашем исследовании впервые научно обоснована и апробирована модель процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей; уточнено понятие «культурно-досуговая компетентность» применительно к образованию старшеклассников, у которых через самоутверждение, самовыражение и самореализацию личности в ходе культурно-досуговой деятельности в учреждении дополнительного образования детей формируется исследуемое качество; выявлена структура культурно-досуговой компетентности старшеклассников, включающая в себя мотивационно-потребностный, когнитивно-деятельностный, предметно-практический и ценностно-эмоциональный компоненты, соответствующие структурно-функциональной модели, вклю-

старшеклассника к культурно-досуговой деятельности. Данные функции позволили выявить компоненты структуры «культурно-досуговой компетентности» старшеклассников: мотивационно-потребностный, когнитивно-деятельностный, предметно-практический и ценностно-эмоциональный.

Мотивационно-потребностный компонент культурно-досуговой компетентности старшеклассников выполняет побудительную функцию, характеризует потребности старшеклассников: к стремлению проявить себя, в значимых для жизненного успеха знаниях, желании достичь своих целей (профессиональное самоопределение, самореализация, самосовершенствование). Данный компонент обнаруживает себя в системе мотивов, способствующих удовлетворению потребностей в самореализации, самоутверждении, самовыражении. Когнитивно-деятельностный компонент обеспечивает выполнение содержательной функции, проявляясь в знаниях и умениях старшеклассников в конкретном направлении культурно-досуговой деятельности. Предметно-практический компонент выполняет продуктивную функцию, раскрывает результативный аспект культурно-досуговой компетентности старшеклассников, характеризуя достигнутые успехи старшеклассников в процессе культурно-досуговой деятельности и воплощается в конкретном результате старшеклассника. Эмоционально-ценностный компонент культурно-досуговой компетентности старшеклассников реализует аксиологическую функцию и характеризует ценностно-эмоциональное отношение старшеклассников к культурно-досуговой деятельности.

Характеристики компонентов культурно-досуговой компетентности старшеклассников дали возможность определить показатели их сформированности, в качестве которых выступают степень сформированности мотивов к культурно-досуговой деятельности (мотивационно-потребностный компонент); степень сформированности социального опыта (знания и умения) в конкретном направлении культурно-досуговой деятельности, позволяющие старшеклассникам осуществлять самоутверждение, самореализацию и самовыражение (когнитивно-деятельностный компонент); обусловленность культурно-досуговой деятельности старшеклассников конкретным результатом, выраженным в зависимости от специфики направления деятельности в разной форме (предметно-практический компонент); осознание старшеклассниками ценности своей культурно-досуговой деятельности (ценностно-эмоциональный компонент).

Основаниями для изучения уровневых проявлений культурнодосуговой компетентности старшеклассников послужили: методологические положения теории целостного процесса формирования личности В. С. Ильина (развитие как системно-целостный процесс, включающий фазы развития системы); показатели сформированности компонентов культурно-досуговой компетентности и характеристики старшеклассников, занимающихся в учреждении дополнительного образования детей различных период време-

А. В. Москвина).

Под культурно-досуговой компетентностью старшеклассника мы понимаем интегративное свойство личности старшеклассника, наполненное собственным социокультурным опытом и способное осуществить самоутверждение, самовыражение, самореализацию через культурно-досуговую деятельность.

В работе рассмотрен потенциал внеучебной деятельности старшеклассников, в качестве характеристик которой выступают: практический характер; ориентация на самовыражение старшеклассников через художественное творчество, музыку, театр, спортивные и другие занятия, предпрофессиональную и технологическую подготовки; приобретение социального опыта в конкретном направлении деятельности.

Для определения сущностных характеристик понятия «культурно-досуговая компетентность» старшеклассника были выявлены её функции. Для этого был рассмотрен ряд таких понятий, как: «самоутверждение», «самовыражение», «самореализация» и «социальный опыт». Анализ этих понятий позволил их интегрировать и определить, в целом, как способность личности осуществлять деятельность в соответствии со своими возможностями (наличными и потенциальными, индивидуальными и профессиональными), в результате чего личность получает удовлетворение от деятельности и происходит качественное изменение её, других людей и окружающего мира. В результате исследования понятия «социальный опыт» с позиций философии и педагогики было дано определение социокультурного опыта старшеклассника как опыта его участия в различных видах культурно-досуговой деятельности, выраженный в показателях личностного роста: знаниях, умениях, навыках, поведении, отношениях.

С учетом содержания данных понятий было скорректировано понятие культурно-досуговой компетентности старшеклассника. *Под ним теперь понимается интегративное качество личности, наполненное собственным социокультурным опытом и направленное на самоутверждение, самовыражение и самореализацию, в результате чего личность получает удовлетворение от деятельности и происходит её качественное изменение, других людей, окружающего мира через культурно-досуговую деятельность.*

В качестве функций культурно-досуговой компетентности старшеклассников выступают побудительная, содержательная, продуктивная и аксиологическая функции. Выявленные функции направлены на: формирование системы мотивов старшеклассников, способствующих их самоутверждению, самореализации и самовыражению в культурно-досуговой деятельности; формирование собственного социального опыта старшеклассников, необходимого ему для эффективного выполнения культурно-досуговой деятельности; получение результата культурно-досуговой деятельности – социально или личностно значимого продукта; формирование ценностного отношения

прохождения этих этапов в структуре личности старшеклассников проявляются изменения, обеспечивающие достижение ими более высокого уровня сформированности культурно-досуговой компетентности.

Управляемый характер исследуемому процессу придаёт структурно-функциональная модель. Ключевым для построения модели явились идеи А. В. Хуторского о компетентностном подходе к содержанию образования, заключающиеся в обеспечении и отражении становления системы личностных образовательных смыслов ученика. Данные идеи наиболее эффективно могут реализовываться в учреждении дополнительного образования детей, так как в этом типе образовательного учреждения главным организующим началом является творчество в различных его проявлениях, а также уровень развития ребёнка и его личные интересы и достижения.

При построении модели мы обращались к анализу существующих моделей учреждений дополнительного образования детей (Л. А. Турик, И. И. Буева, А. В. Мудрик, А. В. Золотарёва). Каждой модели присущи свои специфические особенности, однако удалось установить и общую особенность – направленность на личностные достижения ребёнка (развитие творческих компетенций, допрофессиональное и профессиональное самоопределение, готовность к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, формирование опыта познавательной, исследовательской, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений школьников).

В целом под структурно-функциональной моделью рассматривается практическая деятельность учреждения дополнительного образования, включающая в себя целенаправленный и последовательный процесс по формированию культурно-досуговой компетентности старшеклассников, происходящий под влиянием создаваемых условий в результате чего, происходит развитие исследуемого качества.

В качестве основных социальных институтов, формирующих ключевые компетентности старшеклассников, сегодня определены общеобразовательная школа и учреждение дополнительного образования детей. Анализ потенциальных возможностей общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования детей в формировании культурно-досуговой компетентности старшеклассников, показал преимущество последнего, которое заключается в направленности на приобретение школьниками собственного опыта самоопределения, удовлетворении индивидуальных потребностей в разных видах культурно-досуговой деятельности, свободном и осознанном выборе видов культурно-досуговой деятельности; широком арсенале форм обучения; практическом характере деятельности; гибкой системе отношений совместного творчества.

В процессе исследования было изучено мнение старшеклассников об условиях, созданных в учреждении дополнительного образования детей. Для

ни. В результате было выделено три уровня сформированности культурно-досуговой компетентности старшеклассников: начальный, средний и высокий.

Построение модели процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей осуществлялось через выявление методологических оснований для построения моделей, как динамических структур, способных отображать целостность процесса; изучение характерных особенностей процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников; характеристику этапов процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников.

Основой для определения логики и описания процесса послужили: компоненты структуры культурно-досуговой компетентности старшеклассников; уровни становления культурно-досуговой компетентности старшеклассников; специфические особенности процесса. В результате было выделено три взаимосвязанных этапа формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников: ознакомительный, преобразующий и обобщающий.

Взаимосвязь данных этапов заключается в следующем:

- каждый этап выполняет свои функции в формировании культурно-досуговой компетентности старшеклассников в целом как системы;
- каждый предшествующий этап служит подготовительным для последующего более высокого, что обеспечивает продвижение старшеклассников от начального уровня сформированности у них культурно-досуговой компетентности, через средний, к высокому;
- каждый этап отличается от другого формированием своего приоритетного компонента, хотя на каждом из этапов формируются все компоненты культурно-досуговой компетентности старшеклассников.

Рассматривая каждый из этапов с позиций системно-целостного, мы выделили следующие компоненты этапов: цель, задачи, содержание и условия. На каждом этапе осуществляется формирование своего приоритетного компонента культурно-досуговой компетентности старшеклассников. *Цель ознакомительного этапа* – создать условия для достижения у старшеклассников начального уровня сформированности культурно-досуговой компетентности, на данном этапе приоритетным является формирование мотивационно-потребностного компонента. *Цель преобразующего этапа* – создать условия для достижения у старшеклассников среднего уровня сформированности культурно-досуговой компетентности, на данном этапе приоритетным является формирование когнитивно-деятельностного компонента. *Цель обобщающего этапа* – создать условия для достижения у старшеклассников высокого уровня сформированности культурно-досуговой компетентности, на данном этапе приоритетным является формирование предметно-практического и ценностно-эмоционального компонентов. В ходе

ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ

Кардинальные изменения в социально-политической жизни страны внесли серьезные противоречия в сферу воспитания учащихся, которые до настоящего времени глубоко не изучены специалистами и остаются, без преувеличения, за бортом образовательного процесса. Одно из проблемных явлений – участие школьников в неформальных молодежных объединениях.

В советский период принятие детей, подростков, юношества в ряды октябрятских, пионерских, комсомольских школьных организаций, соответственно, и их приобщение к продуктивной деятельности носило обязательный характер. В связи с этим значительная часть подростков имела возможность не только удовлетворять свои потребности в самовыражении, самореализации, в осознанном выборе будущей профессии, получая профессиональную поддержку со стороны специалистов и школы, учреждений дополнительного образования, спортивных и проч., но и формировать их. Однако с течением времени по причине глобальной идеологизации образовательной системы, стагнационных тенденций в обществе в целом официальные детско-юношеские организации приобрели черты предельной формализации, тенденциозности. Уже в 70–80-е годы прошлого столетия вступление в комсомол одними подростками воспринималось как ни к чему не обязывающий ритуал, у других вызывало скрытые насмешки, нередко – цинизм [2].

Понятно, что очевидная абулия советского общества последних десятилетий с одной стороны и жесткое ограничение свободы самовыражения личности с другой влияли на зарождение у подрастающего поколения двойных моральных стандартов, социальную дезориентацию (Э. Фромм справедливо указал на появление таких ментальных черт у граждан тоталитарного общества, как мазохизм, садизм, конформизм [6]).

В то же время резкий отход образовательной системы в постсоветский период от организованных форм воспитания школьников, нередко и абсолютный отказ от воспитательного компонента в учебном учреждении крайне негативно повлияли на становление гуманно ориентированной личности в целом. В рамках рассматриваемой проблемы российский подросток остался без нравственных ориентиров, в которых он нуждался и нуждается в силу возрастных особенностей: зарождения чувства взрослости, желания действовать самостоятельно, предпочитая в качестве идеала уже не авторитетного взрослого, а образ неформального лидера-ровесника, опираясь на законы

этого мы провели анкетирование 95 старшекласников. Результаты анкетирования показали, что в качестве приоритетных условий старшекласники выделяют: интерес к занятию (48,4%); доброжелательную атмосферу (36,8%); получение положительных эмоций (35,8%); комфортную обстановку (31,6%).

Результаты проведённого анализа педагогической литературы об особенностях учреждений дополнительного образования детей, а также результаты анкетирования старшекласников детско-юношеского центра «Русинка» послужили основанием для разработки педагогических условий формирования. В качестве педагогических условий выступает совокупность принципов, которые мы распределили по этапам процесса формирования культурно-досуговой компетентности старшекласников, основываясь на их целевых характеристиках. На ознакомительном этапе приоритетным является принцип детоцентризма (обусловленный направленностью образовательного процесса на приоритет личностных смыслов и интересов старшекласников) и принцип увлекательности и творчества (направленный на поддержку интереса старшекласника в образовательном процессе, на создание ситуации успеха). На преобразующем этапе ведущим является принцип дифференциации и индивидуализации (проявляющийся в передаче внешнего социального опыта, который осуществляется в соответствии с потребностями и интересами старшекласника, базирующийся на отборе содержания, форм методов, темпов, объёмов для каждого старшекласника с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей). Ведущий принцип на обобщающем этапе – принцип осознанности и действенности (отражающий такой результат деятельности старшекласника, который помогает ему видеть ступени собственного развития и их стимулировать).

Апробация модели формирования культурно-досуговой компетентности старшекласников проводилась на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей города Волжского Волгоградской области – детско-юношеского центра «Русинка». Базой исследования явились творческие объединения, где занимаются преимущественно старшекласники. Итоги опытно-экспериментальной работы дали возможность констатировать, что разработанная модель эффективна, так как способствует формированию у старшекласников культурно-досуговой компетентности. Это даёт возможность прогнозировать успешность её внедрения и в другие учреждения дополнительного образования детей.

УДК 378.01

С. А. Нечаев

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

групп, певцов и др.) – группы, члены которых сориентированы на поклонение кумиру, устремлены к подражательству, склонны к созависимости; в основном – дети из семей малообразованных и материально не обеспеченных; «приобщение» к жизни кумира проживается как, своего рода, компенсация собственной несостоятельности; психологическая позиция: «вместе, рядом»; личностная модель: «я такой же», «он – это я, я – это он».

4. «Маргинальные» группы (люберы, качки, скинхеды, неонацисты и др.) характеризуются агрессивностью, попранием законов (моральных и юридических), акцент ставится на физическое самоусовершенствование; чаще члены – выходцы из неблагополучных семей; психологическая позиция: «над», личностная модель: «я – хозяин, я диктатор».

Несмотря на принципиальное различие между объединениями конструктивной и деструктивной направленности в связи с опорой соответственно на гуманные и антигуманные ценности (у одних это духовные искания и творчество, у других – в различной степени дезориентация в морально-нравственной сфере), проблема вовлечения подростка в неформальные молодежные объединения на уровне ее содержания должна рассматриваться целостно. Это связано с тем, что, несмотря на ярко выраженное своеобразие каждого вида групп, их общность выражается в отчуждении от реального социума или отказе членов от соблюдения социальных норм как сложившихся и установленных в конкретном обществе меры допустимого поведения индивидов, социальных групп. Кроме того, обращает на себя внимание очевидная деформация личности, включаемой или уже включенной в какое-либо неформальное молодежное объединение (например, усиливаются эгоцентризм, агрессивность или инфантилизм и проч.); проблема ее гуманно ориентированной социализации и адекватной самореализации [4]).

На основе вышесказанного становится очевидным, что современной школе следует актуализировать профилактическую деятельность, связанную с воспитанием учащихся, которые могут быть вовлечены в неформальные молодежные объединения.

Для этого необходима подготовка педагогического коллектива к специальной работе. Ее содержательными блоками должны стать следующие:

1. Просвещение педагогов на предмет неформальных молодежных объединений (Городской информационно-методический центр, Институт повышения квалификации работников образования, специалисты вузов, социально-психологических центров).

2. Содействие педагогам в работе с семьями по профилактике вовлечения ученика в неформальные молодежные объединения ((Городской информационно-методический центр, Институт повышения квалификации работников образования, специалисты вузов, социально-психологических центров).

3. Организация продуктивной вне учебной деятельности учащихся в

подростковой субкультуры. В подобной ситуации значительная часть молодежи, предоставленная сама себе, ослепленная чувством безграничной свободы, вседозволенности, отсутствия целесообразного контроля со стороны родителей и беспомощности педагогов, не имеющая устойчивых социально одобряемых интересов, увлечений (спортом, искусством, наукой и т. п.) стала интенсивно включаться в ряды неформальных молодежных объединений.

Среди неформальных молодежных объединений начала XXI в. в России можно выделить два неравнозначных по численности и воспитательному эффекту направления:

1) неформальные молодежные объединения конструктивной направленности, имеющие конкретные формы управления, первичные организационные основы (историко-патриотические, экологические, этические: члены «рыцарских клубов», киноманы, «зеленые», рэперы и др.) - малочисленны, разрозненны;

2) неформальные молодежные объединения деструктивной направленности, отличающиеся альтернативным отношением их членов к обществу, традиционному образу жизни – многочисленны.

Неформальные молодежные объединения деструктивной направленности – это группы молодежи с ярко выраженным особым стилем жизни, который воспринимается ими как элитарный; их групповые ценностные ориентации сведены к узкому кругу характеристик «сильной личности», «супер-идеи», возводимых в ранг абсолюта.

Характерным для таких групп является также чрезвычайно низкий уровень активности внутригруппового взаимодействия, отсутствие внутригрупповой структуры. Ценности, объединяющие группу, как правило, не вырабатываются в процессе деятельности группы, а привносятся извне в готовом виде.

Непосредственно от характера данных ценностей зависит условная классификация групп:

1. «Элитарные» группы (хиппи, восточные секты и др.) отрицают любое насилие, увлечены попытками построения собственной «философии»; их члены – в основном дети образованных родителей, из семей, имеющих высокий социальный статус; эмоциональное удовлетворение переживают посредством утверждения собственной исключительности, утверждения позиции «над» – над окружающими, над обществом; психологическая позиция: «над», личностная модель: «я созерцатель».

2. Группы «эмоциональной разрядки», «подражатели» (рокеры, металлисты, панки и др.), члены которых склонны к подражательству, демонстративности, переживанию эмоционального удовлетворения посредством нестандартных ситуаций, публичных способов и форм самореализации; членами таких групп чаще становятся молодые люди из семей состоятельных с низким уровнем образования; психологическая позиция: «вместе, рядом»; личностная модель: «я – участник».

3. «Фанаты» (болельщики спортивных клубов, поклонники музыкальных

с особым удовольствием, какие кружки, секции посещал до школы и проч.) и прогноз содержания личностной направленности (идеалы, ценности, цели);
– уровень психологического комфорта ребенка в семье, уровень взаимопонимания, любви, поддержки, разумной требовательности членов семьи друг к другу (высокий, средний, низкий, крайне низкий – асоциальная семья).

На основе обобщения полученной информации все поступившие в школу дети классифицируются педагогом-психологом совместно с социальным педагогом на следующие подгруппы:

1. Подгруппа психологической нормы (уровень личностного развития школьников соответствует социально-психологическим нормам развития и обеспечен психологически комфортными отношениями в семье).

2. Подгруппа психологической нормы с нарушением системы педагогического сопровождения на уровне семьи (уровень личностного развития школьников соответствует психологической норме, однако их семьи индифферентны к интересам ребенка).

3. Подгруппа «риска»:

а) группа учащихся с психологической нормой развития в условиях воспитания в асоциальной семье (конфликтность, алкоголизм, наркомания, физическое и моральное насилие);

б) группа учащихся с отставанием в эмоционально-волевом, интеллектуально-когнитивном развитии; семья реализует демократический стиль воспитания, психологически и педагогически компетентна;

в) группа учащихся с отставанием в психическом развитии; семья реализует авторитарный или либеральный стили воспитания, психолого-педагогическая некомпетентность родителей;

г) группа учащихся с отставанием в психическом развитии в асоциальной семье.

Очевидно, что учащимся, условно относящимся к первой и второй подгруппам, достаточно проявления со стороны классного руководителя, учителя-предметника, социального педагога устойчивого интереса к свободному времяпровождению учащихся и их занятости в соответствии с положительными увлечениями. Школьники из второй и третьей подгрупп нуждаются в стимулировании, подкреплении, коррекции, контроле, эмоциональной и организаторской поддержке. В конце каждого учебного года психолог и педагог диагностируют учащихся на степень развитости их потребностно-мотивационной, предметно-действенной, экзистенциально-бытийной сфер, выявляющих направленность, круг увлечений подростков, их готовность к нравственному самосовершенствованию, постижению смысла жизни.

Учащиеся, условно относящиеся к первой подгруппе, требуют от педагога отслеживания и фиксации интересов, занятости, оценки результатов самовоспитания, саморазвития. Учащиеся второй подгруппы нуждаются в поддержке на уровне интериоризации ими гуманистических ценностей, в корректировке ситуаций нравственного выбора, уточнения специфики вне

школе (кружки, секции) и вне школы.

4. Реализация системы психолого-педагогической поддержки слабо успевающим, акцентуированным, из семей «группы риска» учащимся.

5. Взаимодействие социально-психологической службы школы с педагогами и родителями по профилактике вовлечения учащихся в неформальные молодежные объединения и специальной реабилитации в контексте гуманистической парадигма образования.

Подобная профилактическая деятельность многоаспектная, разноуровневая. Она отличается обязательным сотрудничеством школы с семьей в режиме психологического сопровождения [1], а также расширением сферы функций учреждения за счет психотерапевтической, прогностической, коррекционной, профилактической. В частности, сегодня значительно повышается роль социально-психологической службы, призванной не просто реализовывать диагностическое, просветительское, коррекционное направления деятельности, но системно включить их в профилактический компонент целостного педагогического процесса.

Обратимся к профилактике вовлечения школьников в неформальные молодежные объединения. Она объединяет:

- 1) диагностику уровня личностного развития (психологические тесты);
- 2) диагностику степени сформированности сферы позитивных интересов учащихся (психологические тесты; наблюдения классного руководителя, социального педагога и педагога–психолога);
- 3) диагностику реальной ситуации социализации ученика (наблюдение, анкетирование на предмет его интереса или вовлеченности в неформальное молодежное объединение – родители, классный руководитель, социальный педагог, педагог–психолог);
- 4) диагностику степени развитости чувства самосохранения (родители, педагоги, специалисты);
- 5) переориентацию негативных интересов школьника на позитивные (родители, педагоги, социально–психологическая служба школы).

Рассмотрим более подробно диагностические факторы личностного развития школьника. Первичная экспресс-диагностика личности ребенка, поступающего в школу, позволяет оформить психологическую информацию следующего уровня:

- темперамент;
- степень акцентуированности;
- качество самооценки (заниженная, завышенная, адекватная);
- способность к дифференциации эмоций;
- уровень интеллектуально- когнитивного развития;
- уровень развития общих и специальных способностей;
- уровень эмоционально-волевого развития;
- уровень коммуникативного развития;
- уровень сформированности первичной сферы интересов (чем занимается

с учебным материалом проблемы становления характера и умения противостоять антигуманному идеологическому давлению [5].

Вторичная профилактика предполагает реабилитационные мероприятия педагогического уровня, в которые включается ученик уже примкнувший к какому-либо неформальному молодежному объединению, но проявляющий желание выйти из него, вернуться к привычным отношениям в микросоциуме (в данном случае – в школе).

Профилактика третичного уровня, когда очевидны психические отклонения и возникает необходимость медицинской, юридической помощи подростку, должна осуществляться специальными учреждениями при поддержке образовательных.

Современным педагогическим коллективам следует обратить внимание на то, что функционирование в населенном пункте тех или иных неформальных объединений в значительной степени обусловлено спецификой самого поселения. Как показывают эмпирические исследования, в «больших» городах (с населением 1 000 000 чел. и более) проявляется тенденция к преобладанию «элитарных» и «маргинальных» групп; вовлеченных в них подростков отличает склонность к силовой самореализации (юноши – 73,3% – Санкт-Петербург).

В провинциальных городах преобладают «подражатели» и «фанаты», что обусловлено повышенной потребностью в самопрезентации подростков при остром дефиците благоприятных социально-культурных условий развития. Соответственно, специфичными должны быть и подходы к организации досуга школьников. Так, в небольших населенных пунктах, где одна или несколько школ, в большинстве своем отсутствуют учреждения культуры, спорта. Поэтому педагогическому коллективу и родителям необходимо придать школе статус образовательно-культурно-досугового учреждения, расширяя сеть кружков, секций, организовывая массовые мероприятия с привлечением максимального числа учащихся (спортивные соревнования, конкурсы художественной самодеятельности, коллективные трудовые дела и т. п.). В городах с большим количеством учебных заведений, учитывая остроту проблемы финансирования, в школе целесообразно развернуть работу стимулирующе-организационного плана, содействуя семье в организации жизни ребенка посредством имеющихся в городе развивающих учреждений: в них, как правило, высококвалифицированные специалисты, нередко – полноценная материальная база. Работая в подобном режиме, педагогический коллектив не отчуждается от учащихся: в школе проводятся классные, общешкольные мероприятия просветительского, трудового, развлекательного характера, обеспечивается развитие рефлексивных, коммуникативных, творческих способностей школьников. В то же время реализация индивидуальной культурно-досуговой деятельности, связанной с развитием специальных способностей, уточнением сферы положительных интересов ребенка осуществляется семьей при поддержке педагогов и является более

учебной занятости. Учащиеся третьей подгруппы нуждаются в постоянном педагогическом контроле посещения специальных психологических занятий, в стимулировании занятий в кружках, секциях, творческих коллективах. На основе данной классификации можно выявить учащихся, потенциально вовлекаемых и не вовлекаемых в неформальные молодежные объединения. Очевидно, что именно подгруппа «риска» должна систематически наблюдаться и стимулироваться педагогами, в то время как для детей из второй подгруппы продуктивной является прежде всего работа с семьей при моральной поддержке самого ученика со стороны учителей.

Как показывает практика, все подростки школы, независимо от степени интереса к неформальным поведенческим проявлениям, нуждаются в участии в профилактических тренингах, способствующих формированию навыков самопрезентации, конструктивного общения. Особого внимания требует работа по внедрению в практику тренингов по формированию навыков отказа, умений противостоять моральному давлению со стороны взрослых, вовлекающих молодежь в сомнительные мероприятия. Однако выделяемой на основе комплексной диагностики в каждом классе группе подростков, склонных к неадекватному поведению, необходима коррекционная тренинговая работа, в которой очевидна ведущая роль врачебной помощи. Не случайно в монографии «Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики» под редакцией А. А. Козлова подчеркивается непреходящее значение генетико-биологических, нейропсихологических патологий в анти-социальном поведении человека. При этом специалистами указывается на полноценное воспитание как важнейший процесс в деле развития гуманной, конгруэнтной, толерантной, самоактуализирующейся личности. В частности, особое внимание обращается на то, что в возрасте от рождения до 2 лет у ребенка начинается закладка основ ценностного мира, от 7 до 12 лет – чувства любви, автономной охранительной системы, а подростковый возраст называется периодом проявления интереса к идеологическим и нравственным моделям, когда оформляется жизненная программа личности [7].

В целом работу по предупреждению вовлечения подростков в неформальные молодежные объединения, характерную для школы, важно рассматривать как профилактику первичного и вторичного уровней.

Профилактика первичного уровня предусматривает ознакомление учащихся и их родителей с конкретной социальной проблемой с целью предупреждения об опасности негативного влияния отдельных субъектов и организаций на личность. Для этого в план воспитательной работы школы должны быть включены общешкольные, классные мероприятия типа бесед, предупредительных агитационных выступлений, оформления стендов-информаторов, коллективного просмотра художественных и документальных фильмов с дальнейшими дискуссиями и т. п. На уроке (как важнейшей форме школьной деятельности) учителю любого профиля необходимо изыскивать резервы для целесообразной профилактической работы, логично связывая

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

В настоящее время возникла потребность в создании такой программы, которая была бы интересной и увлекательной как для ученика, так и удобной в работе учителя.

Проанализировав прежние программы, мы выяснили, что обучение перестало соответствовать изменившимся социокультурным условиям, её узость и обобщенность не давала полного раскрытия творческого потенциала учителя и учащихся, слабо прослеживалась межпредметная связь, недостаточное внимание уделялось особенностям национальной культуры и быта, что ограничивает возможность активизации самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся.

Опираясь на многолетний опыт работы с детьми и передовые программы России и ближнего зарубежья в данном направлении, нами была разработана программа «Комплексное образно – художественное обучение в детской художественной школе».

В данной Программе особое внимание было уделено целевому компоненту.

В определении понятия цели мы опираемся на точку зрения В. С. Лазарева, что « это образ ожидаемого результата, которого можно реально достичь к чётко определённом моменту времени. Но цель не просто образ желаемого результата, а образ:

- 1) с фиксированным временным отрезком,
- 2) с соотносением возможностей и сроков исполнения,
- 3) с достижимостью поставленной цели,
- 4) с фактически ожидаемым результатом» [5, с. 217].

Согласно заданных целей и прогнозируемых результатов составлялось планирование развития художественной школы и художественно-творческой деятельности учащихся.

Особенности обучения учащихся по программе определяется заложенной в ней идеей комплексного, тесного взаимодействия изучаемых предметов. У учащихся формируются методы и приёмы изображения, опираясь на примеры из классического, отечественного и мирового искусства как основы развития осознанного восприятия формы и цвета в их гармоническом единстве.

При этом процесс обучения строится:

– на неразрывной связи всех элементов изобразительного языка: рисунка, живописи, лепки, композиции и истории искусства. Изображаемая форма предмета рассматривается с различных сторон как единая система. При этом изучение основных понятий, приёмов и методов не дублируется, а постепенно переносится с одного учебного предмета на другой. На рисунке изучается построение формы предмета, на живописи его цвет, на лепке рассматривается конструкция предмета в объёме;

эффективной. Подобная поддержка выражается в том, что классный руководитель, социальный педагог не только фиксируют место занятий подростка, но и стимулируют, направляют их, предлагая презентацию достигнутых результатов в школе, организовывая присутствие одноклассников на соревнованиях, выставках, концертах и т. п.

Итак, комплекс объективных и субъективных причин, связанных с тяготением подростков к неформальным молодежным объединениям (экономическая нестабильность, неопределенность политического вектора, социальное расслоение граждан, морально-нравственная дезориентация общества, психическая неустойчивость личности подростка, ее несамостоятельность, потребность в самоутверждении при отсутствии оптимальных условий и т. п.), будучи системными, должны стать предметом научного анализа не только криминологии, социологии, но и педагогической психологии, общей педагогики. Причем профилактическую и первичную реабилитационную работу с подростками важно вести циклично, с учетом специфики региона, населенного пункта, охватывая все направления деятельности педагогического коллектива, мобилизуя его на всестороннее сотрудничество со специальными службами, семьей. Современная школа нуждается в адаптированной к современным школьным реалиям программе по профилактике вовлечения подростков в неформальные молодежные объединения. Особое внимание следует обратить на расширение ресурсов школы в области профилактических и коррекционных тренингов, на взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, когда индивидуальное становление подростка, уточнение сферы ее интересов будут поддержаны не призывами и требованиями, а конструктивной творческой деятельностью ученика и заинтересованных в его будущем наставников.

Библиографический список

1. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
 2. **Ильинский, И. М.** Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М., 2001.
 3. **Попов, В. А.,** Коробкина З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи. – М., 2002.
 4. **Отклоняющееся** поведение молодежи: Словарь-справочник / Под общ. ред. В. А. Попова. – Владимир, 2007.
 5. **Ульянова, И. В.** Формирование смысложизненных ориентаций учащихся общеобразовательной школы в педагогическом взаимодействии. – Владимир, 2007.
 6. **Фромм, Э.** Революция надежды. – М., 2006.
 7. **Экстремизм** в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики / Под ред. А. А. Козлова. – СПб., 2003.
- УДК 374.26

С. И. Морылёв

и др.

Важным моментом межпредметной связи является рассмотрение следующих приёмов и методов эффективности художественно-творческой деятельности учащихся:

1. Интегрированный художественный подход к процессу организации занятий по художественной предметно – пространственной деятельности.

2. Перенос наблюдаемого явления в художественную форму (рисунок, объём, конструкцию, пространство, живопись, станковую и декоративную композицию).

3. Освоение мирового историко – культурного наследия на основе уроков истории искусства.

Разнообразие художественных материалов, приёмов и техник расширяет диапазон интересов, выявляет склонность учащихся к творчеству. Предусматривает условия для успешной художественно-творческой деятельности учащихся.

Опираясь на законы, выявленные и описанные в теоретических трудах художников, искусствоведов (М. В. Алпатов, А. В. Бакушинский, Н. Н. Волков, Э. Делакруа и др.) мы попытались систематизировать и дать характеристику каждого закона.

Нами выделены следующие законы, которые сложились в мировой практике:

- закон светотени;
- закон линейной и воздушной перспективы;
- закон конструктивного строения;
- закон локального цвета;
- закон цветового рефлекса;
- закон теплостойкости;
- закон контраста;

При выполнении творческой работы учащийся, опираясь на объективно существующие законы природы и выявляя необходимые художественные средства изображения, способен будет открыть новые законы. Система отобранных и включенных в программу вышеназванных законов вырабатывает мастерство учащихся, оберегает работу от неудач, сокращая этим затраты времени и энергии.

Специфика названной системы художественных законов состоит в следующем:

- основа теоретических знаний законов служит опорой для практического освоения художественных средств;
- любой отдельный закон художественного изображения – составная часть системы;
- постепенное усложнение задач художественного изображения обусловлено выявленной последовательностью законов;
- отсутствие лишнего (принцип минимальной достаточности);

- на умении учащихся самостоятельно выбирать формат, пользоваться материалом, применять соответствующую технику исполнения;
- на усвоении учащимися последовательности в работе: от общего к частному и затем снова к общему;
- на осмыслении учащимися необходимых понятий и терминов;
- на умении учащимися работать самостоятельно.

Как показала наша опытная работа, эффективность художественно-творческой деятельности учащихся художественной школы повысилась благодаря разработанной и апробированной комплексной программы.

В основе базовой позиции программы лежит реализм, который реализуется через принцип пространственно-конструктивного изображения формы предмета.

Форма предмета изучается, анализируется, строится на плоскости листа и в объёме через линейно–воздушное, тонально–цветовое, конструктивно–объёмное построение:

- на уроках рисунка изучаются приёмы и методы построения предмета с натуры. Ведётся обучение основным приёмам работы различными художественными материалами от простого карандаша до разнообразных мягких материалов: уголь, сангина, соус. Изучается композиция натюрморта, интерьера, портрета. Выполняются краткосрочные наброски с натуры;
- на уроках живописи продолжается знакомство с построением предмета с натуры и изучением композиции натюрморта. Ведётся обучение основным приёмам работы акварелью и гуашью: лессировка, а-ля прима, гризайль, «по сырому». Длительные работы чередуются с краткосрочными этюдами с натуры;
- на уроках лепки закрепляет работа с изучением построения предмета в объёме. Ведётся обучение основным приёмам работы от плоских форм к объёмным;
- на уроках истории искусства ведётся анализ картин, изучаются каноны, стили эпох, рассматриваются методы работы над композицией необходимые для применения на уроках станковой и декоративной композиции. Изучается не только и не столько биография художника, сколько те приёмы, методы и законы построения композиции которые он разработал и внедрил;
- на уроках станковой композиции изучаются основные законы, правила, приёмы и средства композиции. Композиционные задания построены параллельно темам с историей искусств. Ведётся обучение основным приёмам работы на плоскости листа: от реалистичной композиции до абстрактной;
- на уроках декоративно-прикладной композиции учащиеся знакомятся с комбинаторикой, ритмом, узором, конструированием. Ведётся обучение основным приёмам работы в различных видах декоративно-прикладного искусства: соломка, батик, коллаж, монотипия, витраж, роспись предметов

уроков, где выполняются работы разных видов деятельности.

В программе предусмотрены и коллективные задания, выполняя которые ученики начинают сознавать свою работу как часть художественной деятельности в классе, школе.

Занятия изобразительным искусством призваны формировать эстетическое отношение к предметам и явлениям действительности, обеспечивают формирование умения видеть и активно утверждать прекрасное в человеческих отношениях, в труде, природе, искусстве, приобщать школьников к художественному творчеству, формировать стремление посылно участвовать в охране природы, памятников истории и культуры, в заботе о красоте родного края, школы, своего дома, своего облика. Вместе с тем выразительность детских художественных работ не является простым следствием обучения изобразительной грамотности и нуждается в специальных методах работы учителя.

Изобразительное искусство оказывает большое влияние на общее воспитание, образование и развитие школьников. Зрительная комбинаторика и навыки визуализации условий мысленно решаемых задач являются основой всех видов творческого мышления, в т. ч. математического (ошибки пространственных представлений являются третьей по важности причиной общей неуспеваемости в школе).

Умение рисовать и лепить, а также сформированность зрительно-образных и пространственных представлений помогают учащимся усваивать содержание учебных дисциплин. Графические умения и навыки объемного конструирования способствуют изучению геометрии и черчения, непосредственно связаны с трудовым обучением и техническим творчеством школьников.

Изобразительное искусство – единственный учебный предмет, специально направленный на совершенствование деятельности зрительной системы ребёнка. Зрительное восприятие мира и навыки изобразительной деятельности формируются постепенно вместе с психическим развитием детей и освоением ими социального опыта изображения.

В первоначальном зрительном обследовании мира главная роль принадлежит движению руки и глаза по контуру, с которого считывается основная информация о форме и цвете предметов. В 5–6 летнем возрасте дети, как правило, ещё не могут читать, писать, следовательно, не могут раскрыть свои способности в этой сфере, но почти все они с большим или меньшим успехом рисуют и делают это с огромным удовольствием, создавая при этом свой первый «творческий» продукт. При этом ведущая роль переходит от движения руки к слежению глазами (после 5 лет).

Рисование способствует развитию мелкой моторики пальцев и кисти руки, что, в свою очередь, развивает интеллект. Наблюдение визуальных объектов развивает его аналитические способности, зрительную память, расширяет представления об окружающем мире.

Мы разделяем позицию М. М. Поташника и В. С. Лазарева, которые выделяют требования к программе и отмечают, «чтобы отвечать своему назначению программа должна обладать семью качествами:

1. Актуальность программы заключается в ориентации её на решение наиболее значимых для школы проблем, решение которых дало максимальный эффект.

2. Прогностичность её позволяет соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализована.

3. Рациональность позволяет получить максимально эффективный результат.

4. Реалистичность соответствие между желаемым и возможным. Есть всё необходимое для достижения поставленной цели.

5. Целостность в согласованности поставленных целей и действий для их достижения.

6. Контролируемость возможность определять конечные и промежуточные цели ожидаемых результатов.

7. Чувствительность к сбоям и своевременное обнаружение отклонения реального положения дел от предусмотренного программой.

Отсутствие у программы какого-либо из перечисленных свойств будет приводить к тому, что желаемые результаты не будут получены вовсе или они будут получены в более поздние сроки и с большими затратами»[5, с. 193–194].

Для активизации самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ необходимо, чтобы программа обеспечивала тесная взаимосвязь всех изучаемых предметов, как в общеобразовательной, так и в художественной школе.

В современной общеобразовательной школе на изучение уроков ИЗО отведено от 1 до 1,5 часов в неделю.

Преподавание состоит из двух самостоятельных, но тесно взаимосвязанных разделов: восприятия и практической работы с изобразительными материалами.

В раздел восприятия входит эстетическое восприятие действительности и восприятие искусства.

В раздел практической работы входят три вида с изобразительной деятельности:

- изображение на плоскости (живопись, графика),
- изображение в объёме (лепка)
- декоративно – прикладная деятельность.

Каждый из разделов и видов практической работы на уроке включает определённый объём знаний, умений и навыков, предусмотренных программой общеобразовательной школы.

Для решения некоторых учебных задач планируется проведение циклов

кам, что активизирует художественно-творческую деятельность учащихся художественных школ.

Библиографический список

1. **Алпатов, М. В.** Композиция в живописи / М. В. Алпатов – М. :Л, 1940. С. 3–7.
2. **Бакушинский, А. В.** Исследования и статьи / А. В. Бакушинский / – М.: Советский художник, 1981. – 350 с.
3. **Волков, Н. Н.** Цвет в живописи / Н. Н. Волков / – М.: Искусство, 1984. – 320 с.
4. **Делакруа, Э.** Мысли об искусстве, о знаменитых художниках / Э. Делакруа. – М.:1960. – 314 с.
5. **Лазарев, В. С. Поташник, М. М.** Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
6. **Лукьянов, Б.** Изобразительное искусство в школе / Б. Лукьянов // Художник. – 1986. – № 9. – С. 25–29.

УДК 373.008

Ш. С. Гаджимагомедова

К ВОПРОСУ О ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В период радикальных экономических, социально-политических и культурных преобразований начала XXI в. в государственной системе образования России наметились тенденции возрождения народных, традиционных форм воспитания подрастающего поколения. Очевидно, что возрождение России невозможно без национальной ориентации, без учета психолого-этнических особенностей народов, изучения богатого педагогического опыта, накопленного в результате многовековой практики воспитания. Трудно не согласиться с Д. С. Лихачевым, утверждавшим, что даже в XXI веке мы должны не забывать о национальных особенностях и должны быть озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний.

Исследования ученых показывают, что национально-региональное образование накопило некоторый обобщенный опыт воспитания, который отражает особенности материальных, культурных условий жизни, религии, менталитета. Использование закономерностей воспитательной практики народов представляется уместным в формировании национального самосознания и гражданско-патриотического воспитания молодежи.

Постепенно взгляд начинает обследовать и внутреннюю структуру формы, В координации руки и глаза ведущая роль зрения устанавливается примерно к 7 годам. А. В. Бакушинский [2, с. 63] различал в рисунках детей двигательную (у младших) и зрительную (у подростков) установку психики. Оптимальным периодом подготовки физиологических и психологических предпосылок изобразительной деятельности является возраст 8–14 лет, а критическим – 12–14 лет (прекращается стихийное массовое увлечение рисованием, ведущая роль переходит к литературному творчеству; по современным данным, массовое стремление к изобразительной деятельности под руководством педагога сохраняется до 10–12 лет). Осознанность целостного и обобщенного видения объектов начинает складываться у детей с 6 лет, передачи пропорций – с 7, светотени – с 13, элементарной перспективы – с 9–13, цвета – с 8 лет, хотя по уровню зрительной памяти и различению оттенков цвета дети 3–5 лет нередко опережают взрослого художника. Заметный рост остроты поля зрения и глазомера отмечается лишь с 10 лет. Высшего уровня эти показатели достигают к 14 годам (после 14 лет острота зрения у людей лишь снижается) способность к конструктивному пространственному мышлению начинает формироваться с 10–14 лет. Общая готовность к решению изобразительных задач, близкая к уровню деятельности взрослых художников и наиболее успешность художественного творчества складывается к 13–14 годам.

Ребенок уже в 4–5 лет и даже еще раньше понимает, что он умеет и чего не умеет, что он может и чего не может. И когда ему хочется что-то изобразить, то тем самым он стремится выразить свое отношение к миру, отразить в изображении свои детские знания о мире.

Итак, для того чтобы программа «Комплексное образно–художественное обучение в ДХШ» стала более доступной, удобной для преподавателей и для усвоения знаний учащимися необходима тесная взаимосвязь всех изучаемых предметов.

Как показал опыт многолетней работы, реализация данной программы способствовала раскрытию личности учащегося, творческих способностей, научила самостоятельно пользоваться полученными в процессе обучения знаниями, позволила сделать первые шаги в познании искусства, помогла в определении не только дальнейших увлечений учащихся, но и они оказало влияние на выбор их жизненного пути.

Активизации самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ способствует и то, что занятия проходят в кабинетах оснащенных необходимым оборудованием, моделями, методическими, наглядными пособиями. В фойе школы действует постоянно обновляющаяся выставка художественных образцов, сделанная выпускниками и учащимися, где фантазия и мастерство превращают простой материал в подлинное произведение искусства, уделяется достаточное внимание выставкам, как учеников, так и преподавателей как итог долгого труда вверх к мастерству. Выставки посвящаются различным темам, жанрам, техни-

знающего и поддерживающего его исторические и культурные традиции, прилагающего усилия к его развитию; как россиянина, гражданина своего Отечества, способного интегрировать мировую культуру, не теряя национальной самобытности; как человека, ощущающего себя гражданином мира.

Гражданско – патриотические чувства, по мнению многих учёных, представляют собой осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Гражданско–патриотические чувства выражаются также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков.

В ходе развития гражданско – патриотических чувств, по мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются всё новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни, проходящий через всю жизнь человека, образуется самое сокровенное и основное содержание его существа, определяются мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он решает в жизни. Эти качества органически включаются в общее развитие личности. В нём отражен интерес к собственной личности, своему прошлому и прошлому своего Отечества.

Переосмысление истории Отечества, переоценка событий, явлений, личностей, исторического процесса привело к духовной дезориентации людей, утере ими ценностных идеалов, к кризису духовности, одной из сторон которого является искажение понятия патриотизма. Причастность к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему и будущему многими не осознаётся как нравственная ценность. Сохранение и развитие патриотизма зачастую подменяется национализмом, которому стремятся придать позитивное содержание. Тем самым наносится ущерб чувству национальной гордости, пониманию места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры. Искусственное насаждение западных образцов не свойственных нашему народу стереотипов поведения через средства массовой информации приглушает чувство ответственности за сохранение духовного, промышленного, научного, культурного потенциала России.

Утрата нравственных ориентиров развития общества и индивидуальной жизни человека приводит к нарушению традиционных механизмов передачи знаний. В школе идут глубочайшие перемены, мощное обновление содержания образования.

В педагогических исследованиях проблема гражданско – патриотического воспитания рассмотрена недостаточно. Проблема обострена в силу того, что в центре современного образования помещена культурологическая парадигма. Содержательной направленностью образования в этих условиях является вхождение личности в мировую культуру через национальную и этническую. Осознание себя в качестве объекта и субъекта культуры и истории в большей

Национальная школа на современном этапе призвана стать государственным учебным заведением, обеспечивающим оптимальные условия передачи подрастающему поколению накопленных народом духовных ценностей, традиций, нравственных устоев с учетом особенностей данного этноса, уникальности его социокультуры. Одной из целей национальной школы является адекватная самореализация подрастающего поколения в семейно-бытовой, профессиональной и других видах деятельности.

Одной из основных проблем общеобразовательной школы на сегодняшний день является недостаточное внимание к вопросам гражданско-патриотического воспитания молодежи, тогда как любовь к Родине, Отечеству всегда была и является залогом сильной и могущественной державы и единой, сплоченной нации.

Страна все острее ощущает потребность в формировании личности, способной жить в гражданском обществе и вывести свою страну из экономического и социального кризисного состояния.

Во внутреннем мире учащихся существует духовный вакуум, пустота, связанная с ослаблением у определенной части молодежи духовно-нравственных норм. Основной причиной возникновения подобной тенденции являются слабые знания общечеловеческих и национальных нравственных ценностей. Для решения этой проблемы нужно усилить внимание к проблеме формирования гражданско-патриотических качеств личности.

Возможность формирования такой личности предоставляет введенный Законом «Об образовании» национально-региональный компонент, предусматривающий изучение школьниками специфики родной культуры, традиций, устного народного творчества, горской этики.

Гражданско-патриотическое воспитание являлось предметом изучения многих ученых. В истории отечественной педагогики и философии данной проблеме уделяли внимание М. В. Ломоносов, В. Г. Белинский, А. Н. Радищев, А. И. Герцен, Л. Н. Толстой. Они полагали, что человек должен любить и ценить свою родную культуру, поэтому одной из главных проблем современной российской школы является формирование гражданина-патриота, готового верой и правдой служить Родине.

Особенности патриотического и гражданского воспитания также нашли освещение в работах О. С. Богдановой, Н. И. Болдырева, Э. И. Монозона, Г. Н. Филонова, И. Ф. Харламова и др.

Гражданско-патриотическое воспитание личности осуществляется в единстве ее сторон: как семьянина – носителя, хранителя и создателя семейных традиций; как члена детского сообщества, владеющего культурой межличностных отношений и готового реализовывать и защищать свои права и интересы в среде сверстников и взрослых; как воспитанника школы, гимназии, корпуса или другого учебного заведения, знакомого с историей своей школы, развивающего её традиции; как жителя своего родного города,

образования и культуры.

Гражданско-патриотическое воспитание тесно связано с нравственным воспитанием. Соотношение нравственного и гражданского воспитания изучалось еще в античной педагогике. Так, Платон считал одной из функций государства воспитание «хороших граждан», которые не будут нуждаться в законах, поскольку самостоятельно смогут регулировать свое поведение. В трудах Ж. Ж. Руссо высказывалась идея, что только у свободных народов осуществимо подлинно гражданское воспитание, а дети, воспитываемые в условиях равенства научатся свершать деяния, достойные граждан. Одним из теоретиков гражданского воспитания в начале XX в. стал немецкий педагог Г. Кершенштейнер, который называл главной задачей гражданского воспитания «приучение молодежи служить общине». Идеал гражданина, по Кершенштейнеру, – защитник от «тирании большинства». Он указывал, что гражданские добродетели нельзя сформировать с помощью книг и поучений, но гражданские чувства и поступки возможны даже у людей, не понимающих задач государства и сущности управления. Кершенштейнер считал необходимой составной частью гражданского воспитания политическое образование, но глубокую осведомленность в области политических знаний относил к привилегиям избранного круга.

В России вопрос о месте и цели гражданского воспитания в процессе развития человека ставили А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, А. И. Герцен, Д. И. Писарев, Н. В. Шелгунов и др. К. Д. Ушинский считал, что чувства национального самосознания человека, его любви к Родине составляют нравственную основу личности гражданина. П. П. Блонский, рассматривая гражданское воспитание как формирование человеческих качеств относил к нравственному воспитанию.

Цель воспитания гражданственности в школе выдвигалась с первых дней власти. Стремление включить в этот процесс детей и молодежь определило задачу формирования качеств личности гражданина, который бы жил больше общественной жизнью, чем личными интересами. Общественная направленность личности рассматривалась как важнейший результат воспитательной работы. Вместе с тем А. В. Луначарский отмечал необходимость развития на коллективистской основе и индивидуальных особенностей человека. В теории и практике А. С. Макаренко весь педагогический процесс подчинялся единой цели – воспитать достойного гражданина, особое внимание уделялось самочувствию человека в коллективе, характеру его коллективных связей и реакций, среди качеств личности особо выделялись дисциплинированность, готовность к действию и торможению, принципиальность и др. Все эти черты, по мнению А. С. Макаренко, синтезируются в качествах деятельного и ответственного человека.

Попытку обобщения теоретического и практического опыта гражданского воспитания в советском обществе предпринял в 60–70-х гг. В. А. Сухомлинский, который рассматривал гражданственность в неразрывной связи с

степени происходит в школьные годы. Этот период – является новым этапом онтогенеза, когда реализуются результаты накопления, роста рефлексии, самооценки, самоконтроля, развития самосознания, имеющие основанием осознание себя членом общества. Наряду с развитием самосознания вообще, – с повышением интереса к себе, самоактуализации, стремления к самопознанию, у школьников наблюдается качественно новый этап развития гражданско – патриотических чувств. Личность школьника формируется, прежде всего, в активной реализации своих сил, перед ним открывается мир межличностных отношений, расширяется сфера его социализации. Школьник активно развивается физически, эмоционально, его учебная деятельность становится менее актуальной, ведущим видом деятельности становится общение. Поэтому в этом возрасте чрезвычайное значение приобретает содержание и способ организации индивидуальной и совместной деятельности школьников при изучении учебных дисциплин на уроках и во внеклассной деятельности.

Гражданское воспитание, формирование гражданственности как интегративного качества личности позволяет человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относится нравственная и правовая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, гармоничном сочетании патриотического, национального и интернационального чувств. Нравственная культура базируется на общечеловеческих моральных ценностях.

Воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но, прежде всего, объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом, юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека.

Основная цель гражданско-патриотического воспитания – воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремлении к миру, потребности в труде на благо семьи и общества. Сознание человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства, определяет его социальное поведение и является существенным условием развития демократического общества. Гражданско – патриотическое воспитание утверждает гуманный подход к развитию личности человека. Оно строится на основе его потребностей и возможностей их удовлетворения в процессе преодоления отчуждения личности от институтов власти, изменении приоритетов в пользу

вать в детских коллективах не бездумных исполнителей чужих решений, а выразителей общественных интересов. Во 2-й половине 80-х гг. стало очевидным, что в демократическом обществе самодеятельные коллективы начали осуществлять свои социальные функции не только через требования к своим членам, но через требования коллектива к государству и другим социальным институтам. Участвуя в работе таких организаций, молодежь начинает осознавать реальные проблемы своего народа. В этом одно из важнейших условий проявления деятельной гражданской позиции. Общая задача воспитателей и воспитанников – научиться различать выражение социального иждивенчества от ответственных общественных наказов и требований. Гражданско–патриотические качества личности формируются там, где учащиеся вовлечены в самоуправление и решают вопросы не только школьной жизни, но и окружающей их социальной среды. В движении за гражданско-патриотическое воспитание содержатся возможности усиления в деятельности детских и подростковых организаций общественной инициативы, ориентированной на гражданское объединение своих членов. В современных условиях важным гражданским качеством становится способность к самоопределению, благодаря которому человек сможет разумно существовать в условиях выбора, т. е. в условиях свободы и ответственности.

В настоящее время, среди принципов государственной политики России в области образования одно из ведущих мест занимает принцип обеспечения единства федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие национальных культур, региональных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Одним из важнейших направлений гуманизации и демократизации школы является сохранение российской многонациональной культуры и воспитание людей в духе взаимного уважения и терпимости. Образование призвано защищать и развивать этнические, языковые, религиозные и культурные ценности каждой нации, каждого народа. Это предъявляет требования по созданию поликультурной модели образования. Основными задачами такой школы являются: овладение личностью культурой собственного народа; формирование у учащихся представлений об этническом многообразии мира; создание объективных условий для познания культур и традиций других народов; воспитание учащихся в духе терпимости, мира и гуманного межэтнического, межнационального общения, но в то же время в духе патриотизма и гражданственности.

УДК 378.078+01

Р. А. Лахин

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ИГРЫ

гуманизмом. Он считал неременным условием гражданского воспитания организацию эмоциональной, насыщенной и деятельной жизни коллектива, всемерно способствующей развитию гражданской активности каждой личности.

Концепция гражданско-патриотического воспитания разрабатывается с конца 80-х гг., важное место принадлежит школе, ориентированной на личность ребенка, развитие его индивидуальности. Одно из условий формирования гражданственности и патриотизма – воспитание правдой. Только объективная информация воспринимается учащимися как явление действительности и соотносится с реальной практической деятельностью школьников в рамках демократически организованного коллектива, в том числе и во внешней среде; в содержание гражданского воспитания интегрируются этические, правовые, политические, экономические, экологические и др. знания. Одно из основных направлений работы по гражданско-патриотическому воспитанию – формирование опыта гражданского действия, позволяющего учащимся практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самим себе.

Источниками социального опыта учащихся выступают и гуманитарные дисциплины, которые вводят детей в мир человеческих отношений, в том числе через художественные, исторические образы, и способствуют развитию эмоциональных основ гражданско – патриотических чувств. Другим важным источником социального является труд. Гражданско-патриотическое воспитание и трудовое воспитание составляют две стороны одного процесса развития личности гражданина. Школьникам необходима насыщенная деятельность, ориентированная на общественно ценные результаты, создающая возможности для самостоятельности и творчества. Большую роль играет взаимодействие трудовых коллективов со школой, позволяющее учащимся участвовать в производительном труде, знакомиться с жизнью трудового коллектива.

На протяжении длительного периода школьная практика утверждала правило: чтобы ученик вырос гражданином, патриотом надо предъявлять ему гражданские требования, и чем их больше, тем сильнее проявится гражданская ответственность. В конце 50-х гг. возродилось понимание того, что прямой зависимости здесь нет, а есть проблема гражданской мотивации: действия педагога опосредуются и средой, и опытом личности. На основе этого была сформулирована и задача воспитания – искать средство, чтобы человек учился сам ставить перед собой общественно значимые задачи и сам предъявлял себе требования, что явилось определенным шагом вперед от авторитарности, но недостаточным для подготовки личности демократического общества. С активизацией общественных сил, способных встать на защиту человека и его гражданских прав, появилась возможность воспитыва-

этнокультурную идентичность, принадлежность к своему народу, освоить национальные обычаи, традиции, обрядовую культуру. Игра создает предпосылки для постижения социально ценных стереотипов поведения, которые становятся специальными регуляторами отношений в социальной среде, средством познания сущности человеческих отношений, построенных на гуманном отношении к слабому, немощному человеку, уважительного отношения к людям старшего, почтенного возраста, отношениях равноправия в коллективе сверстников. Опыт подобного взаимодействия переносится человеком в другие виды деятельности, сопряженные с познанием сущности человеческих отношений, постижения индивидуальных характеристик каждого человека. Такое единство игровых и реальных отношений помогает создать нравственную направленность поведения детей. Высокие требования к честности, справедливости, доброте и другим важнейшим человеческим качествам заключены во всех подлинно народных играх. Народные игры направлены на формирование социально-значимых качеств у человека и на выработку определенных привычек в поведении, формирование в ребенке целого комплекса социально-нравственных качеств. Но игр, специально посвященных нравственным требованиям, игр морализаторских в народе почти не было. В игре нравственные требования заключены не в словесных наставлениях, а в ее содержании, ее правилах и традициях [3]. Нравственность в игре – эта такая система взаимоотношений людей в игре, когда каждый воспринимается как человек, заслуживающий уважения, когда поведение каждого строится с учетом находящихся рядом людей, когда интерес другого человека принимается как правомерный, наряду с твоим интересом.

Социально-нравственное воспитание нами определяется как одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе, формирование человека в социальных институтах в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации; передача этнокультурной традиции; овладение детьми общественно-культурным опытом. Социально-нравственные качества, таким образом – нравственные качества, отражающие отношения с людьми, социумом. Социально-нравственное воспитание – процесс обретения личностью социально-нравственных качеств, охватывающих мотивационно-ценностную, когнитивную и поведенческую сферы, и последующего развертывания на их основе соответствующего потенциала. Результатом этого процесса становится формирующаяся социально-нравственная воспитанность как интегральное качество личности, проявляющееся в деятельной любви к человеку, близким. Это качество связано с интеллектуально-мыслительной, чувственно-эмоциональной и волевой сторонами деятельности личности и формируется в процессе внутренней работы человека над собой, на основе культивирования чувства любви, ответственности, жертвенности, творческой самоотдачи людям, обществу.

Игровые элементы культуры давно уже перестали быть монополией возрастной психологии и педагогики, феномен игры объединяет интересы социологии, истории, культурологии, философии. Игра рассматривается как автономная социокультурная реальность, своеобразная субкультура, обладающая своим собственным языком, структурой функциями, традициями. В педагогических концепциях игры влиятельную роль имеют идеи, почерпнутые как из глобальных, так и узкоспециальных моделей исследования, поэтому здесь сталкиваются совершенно различные интерпретации игры и линии научных традиций.

Из числа существующих исследований по Краснодарскому краю, относящихся к досоветскому периоду, прежде всего следует назвать работы Е. А. Покровского, освещающие особенности воспитания детей на семейно-бытовом уровне в России того времени, в том числе и в Кубанской области [3; 4]. Среди существующих научных публикаций советского периода особое место занимают работы К. Д. Чермита, Я. К. Куприной, Н. Х. Хакунова и В. Ф. Дашивец, где представлена краткая характеристика средств, форм и методов воспитания адыгов и кубанских казаков в этнопедагогическом аспекте [6]. Характеризуя различные области традиционной культуры кубанского казачества, Н. И. Бондарь в общем составе средств этнопедагогики выделяет народные казачьи игры, придавая им важное значение в процессе формирования личности детей и молодежи [1; 2].

Народные игры занимали большое место в воспитании и развитии детей всех возрастов. Одной из особенностей народной игры, определяющих ее воспитательное значение, является большая сложность и разнообразие видов деятельности, служащих содержанием и формой детских народных игр [3]. Народные игры требуют участия самых различных психических процессов: восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания, воли, проявлении мышечной силы, ловкости, в них участвуют разнохарактерные эмоции и т. д.

Велика роль традиционной игры в познании мира, в развитии свойств интеллекта, в физическом развитии ребенка, в формировании трудовых навыков, в приобретении опыта нравственного поведения, навыков культуры межличностных, коммуникативных отношений, в накоплении опыта коллективных переживаний. Необходимость слаженных, взаимосвязанных действий в большинстве игр предопределяла воспитание у играющих чувство локтя, взаимопомощи, коллективизма. Соблюдение играющими определенных традиционных правил отражало народные морально-этические, социально-нравственные нормы. Так игра воспитывала честность, справедливость, уважение к сопернику, чувство патриотизма, особенно в играх состязательного характера.

Народной игре свойственна насыщенность традициями и обычаями этноса. Присвоение социокультурного опыта позволяет ребенку ощутить

обретает материальное воплощение: компьютер, велосипед, игрушки и т. п. Остальные ответы духовного и социально-нравственного характера: счастье – это «когда мама и папа не ругаются, меня любят; жизнь; любовь; друзья; когда нет войны; когда тебя понимают» и т. п.

Но работа с детьми не ограничивалась анкетированием и беседами, в процессе организации игр подчеркивалось значение социально-нравственных понятий, категорий. В основном это происходило при фактах отрицательного отношения к сверстникам и в конфликтных ситуациях. Поступок и поведение ребенка связывались с категорией социально-нравственного воспитания.

Данный этап исследования – лишь промежуточный этап в социально-нравственном воспитании, включающий также создание социально-воспитывающих ситуаций:

1) *ситуации конкретизации социально-нравственных норм* (цель – усвоение смысла социально-нравственных понятий и развитие умений следовать этим нормам);

2) *ситуации определения сущности социально-нравственных понятий* (цель – развитие умений раскрывать и адекватно интерпретировать нравственное и социальное содержание традиций казачества);

3) *ситуации самоанализа* (цель – развитие способности ученика к самооценке своей социально-нравственной воспитанности);

4) *ситуации социально-нравственного самоопределения* (цель – содействие педагога становлению субъектной социально-нравственной позиции ученика);

5) *ситуации выбора жизненной позиции* (цель – выработка умений актуализировать смыслы традиций – патриотических, семейных, культурных – в жизненных ситуациях выбора);

6) *ситуации активизации самовоспитания* (цель – мотивировать ученика на социально-нравственное самовоспитание на традициях региона, казачества и т. п.).

Библиографический список

1. **Бондарь, Н. И.** Кубанское казачество (этносоциологический аспект) // Кубанское казачество: история, этнография, фольклор. – М.: Коорд.-мет. центр разв-я прикл. этнолог, и антрополог., 1995. – С. 5–49.
2. **Бондарь, Н. И.** Традиционная духовная культура кубанского казачества // Традиционная культура и дети. – Краснодар: Изд-во эксп. центра разв-я обр-я, 1994. – С. 35.
3. **Григорьев, В. М.** Народы и традиции России. – М.: Молодая гвардия., 1994. – 268 с.
4. **Покровский, Е. А.** Детские игры, преимущественно русские. – М., 1895. – 398 с.
5. **Покровский, Е. А.** Физическое воспитание у детей разных народов, пре-

Для выявления оценки общего социально-нравственного развития младших школьников, на основе которого можно судить о социально-нравственной культуре, разработана комплексная диагностика следующих компонентов социально-нравственной воспитанности: 1) знаний (в виде представлений и понятий) о социально-нравственных категориях; 2) мотивации, отражающей отношения учащихся как к моральным нормам, так и к поступкам людей в ситуациях межличностного взаимодействия; 3) способов реального поведения в моделируемых ситуациях морального выбора, т. е. действительности социально-нравственных знаний, проявляющихся в обобщенности и переносе определенных форм поведения в различные жизненные ситуации.

Определение уровня сформированности знаний детей о социально-нравственных категориях, нормах осуществлялось с учетом таких критериев, как правильность, полнота и глубина знаний о способах поведения в ситуациях морального выбора, о социально-нравственных переживаниях, возникающих в случае соблюдения или нарушения моральных требований, а также степень обобщенности высказываний детей. Следует отметить, что социально-нравственные отношения нематериальны, трудно уловимы, почти не поддаются фиксированию, проявляются прежде всего в оценочных суждениях о поступках людей, их социально-нравственных качествах, а также в собственных поступках, где выделяются внешние действия и внутренняя обусловленность, т. е. мотивация. Поэтому для анализа анкет первого уровня мы использовали следующую градацию: а) понимание (объяснение через синонимичный ряд, разъяснение сути); б) понимание-называние (объяснение через указание на конкретного человека, явление); в) частичное непонимание (ответ через сильно отдаленные понятия) и г) непонимание (ответ через само слово или отсутствие ответа).

По результатам анализа анкет младших школьников (НОШ № 24 г. Славянск-на-Кубани) большинством опрошенных суть социально-нравственных категорий понимается, но среди ответов мало точных, конкретных ответов - большинство из них находятся на периферийной части семантического поля исследуемых категорий. Другой особенностью ответов младших школьников является связка обобщенного ответа с конкретным образом (группа «б»). Так, на вопрос «Какого человека можно назвать добрым?» дети отвечают, не характеризуя его, а называя – маму, папу, учителя и даже Путина В. В. Также многие дети путают понятия справедливости и добра. Из всех опрошенных лишь в семи случаях (16,7%) «...человека, оценивающего других честно, не осуждающего невиноватых» дети назвали справедливым, чуть более (19%) вообще не понимают категории справедливости, дважды упоминаются конкретные лица (тренер и судья), которые отвечают характеристике справедливости и в 57,2% случаев называются сильно отдаленные понятия (группа «в»). Понятие «счастье» в трети ответов

др.) немислим вне общения, вне установления человеческих связей педагога и ребенка. Гуманистическая педагогика, восходящая к идеям «свободного воспитания» личности (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен и др.), позволила нам рассматривать педагогическое общение как взаимодействие воспитателя и воспитанника на основе ненасилия и взаимопонимания, способствующее становлению личности.

Исследование сущности педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников при изучении иностранного языка приводит нас к идее «соучастования» педагога и воспитанника в делах и переживаниях друг друга, соучастия их в общей деятельности, в которой каждый из ее участников является самоценной, уникальной и неповторимой личностью. Данная идея, по сути, лежит в основе педагогических систем А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Я. Корчака, С. Т. Шацкого, педагогической деятельности учителей-экспериментаторов Ш. Амонашвили, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова и их последователей.

Проблема педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников через создание особых педагогических условий, побуждающих воспитанника к желаемым изменениям, рассматривается в работах О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой и др. Виды педагогической поддержки и помощи с точки зрения её образовательных, воспитательных и развивающих результатов выделены в работах Т. А. Строковой: помощь-замещение, помощь-призыв к подражанию, помощь-сотрудничество, помощь-иницирование, помощь-упреждение. Формы педагогической поддержки, такие как прямая, непосредственная или опосредованная; индивидуальная или групповая, рассматриваются в работах Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневич.

Указанные выше педагогические основания в своей совокупности доказывают возможность успешной педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников в ходе изучения иностранного языка. По нашему мнению, педагогическая поддержка развития самовыражения в процессе изучения иностранного языка обусловлена следующими факторами: атмосферой взаимоуважения и взаимопринятия в детском обществе; свободосообразным характером деятельности дошкольника; принятием ребенком культуры изучаемого языка.

Учитывая идеи, изложенные в работах К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, Л. Н. Куликовой и др., в которых *атмосфера взаимоуважения и взаимопринятия в детском сообществе*, как относительно устойчивый благоприятный эмоциональный настрой в группе и качественная сторона межличностных отношений детей, характеризующаяся доверием и доброжелательностью, взаимопомощью, обеспечивая чувство безопасности, обстановку открытости диалогу, эмоциональную поддержку, свободу выбора, возможности самореализации и личностного роста, способствуя продуктивной совместной

имущественно России: Материалы для медико-антропологического исследования // Известия Общества любителей естествознания, археологии и этнографии. – М., 1884. – Т. 45. – Вып. I-III. – 785 с.

6. Чермит, К. Д., Коблев Я. К., Куприна Н. К., Хакунов Н. Х., Дашывец В. Ф. Систематизация физического воспитания адыгов и кубанских казаков в этнопедагогике // Олимпийское движение и его региональные проблемы: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Краснодар: КГАФК, 1991. – С. 31–33.

УДК 372.3/4

И. А. Нефёдкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время развернуто гуманистическое толкование парадигмы личностно ориентированного образования: не формирование, а поддержание и развитие ребенка, создание оптимальных условий для его самореализации, самовыражения, саморазвития, необходимых для становления самобытной личности, способной активно и конструктивно выражать себя в деятельности и общении, свободоспособной, самоопределяющейся в самосозидании, ответственной за свою жизненную стратегию.

Дошкольное образование, закладывающее начало нравственного становления человека, способно создавать условия для развития деятельностных способностей ребенка. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития свободы самовыражения, так как детям этого возраста свойственна спонтанность, открытость, естественность, стремление к самостоятельности, что служит благодатной почвой для проявления мотивированной творческой активности. Но процесс «образования себя» и выражения себя в детском возрасте не всегда сознательный и целенаправленный, чаще он проходит на спонтанном, эмоциональном уровне, поэтому необходима педагогическая поддержка развития самовыражения дошкольников педагогами.

Основу выстраиваемой нами концепции педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников при изучении иностранного языка составили идеи гуманистического подхода к воспитанию и образованию, утверждающие отношение к человеку как высшей ценности, провозглашающие его право на свободу, самоопределяемое развитие и творческое проявление собственных духовных и физических сил (К.Н. Вентцель, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, Я. Корчак, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, В. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.).

Рефлексия научной литературы и практики дошкольного образования показала, что процесс педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Б. Крылова и

языка действительно является фактором успешности педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников.

Взаимообусловленность и взаимодействие названных факторов являются основой для активизации процесса педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников в ходе изучения иностранного языка.

Действенность указанных факторов эффективности педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников обеспечивается созданием соответствующих педагогических условий и предпосылок. Педагогические условия – это обстоятельства, создаваемые педагогом, способные наиболее продуктивно служить образованию внутренних условий, побуждающих ребенка к саморазвитию. Необходимость создания условий для развития творческой самореализации и раскрытия духовных потенций в системе организованных и стихийных взаимодействий и отношений отмечают С. Т. Шацкий, В. Д. Иванов, В. М. Коротов и др.

Анализируя работы педагогов–классиков П. П. Блонского, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др., а также педагогов-современников Л. Н. Куликовой, М. В. Корепановой и др., мы пришли к выводу, что *педагогическая поддержка развития самовыражения старших дошкольников в ходе изучения иностранного языка будет наиболее успешной, если будет осуществляться развитие положительного самовосприятия детей как средства их самовыражения, что является одним из условий гипотезы нашего исследования.*

Положительное самовосприятие старшего дошкольника, выстраиваемое ребенком с помощью взрослого, через знания и оценки, приобретаемые им на ранних этапах развития, а также в процессе самопознания, происходит в специально организованном педагогическом пространстве: пространстве общения со взрослыми, пространстве детской субкультуры, пространстве предметной среды. Деятельность педагога по созданию ситуаций, в которых у ребенка возникают желаемые изменения в поведении и отношении к себе и миру, включает: изменение отношения к нему со стороны других детей, повышению его статуса, способствует возникновению или постепенному усилению позитивного образа «Я», самооценности, самопринятия, чувства собственного достоинства.

Понимание, как умение видеть ребенка «изнутри», принятие как безусловное положительное отношение, признание уникальности ребенка, как развитие заложенного в нем потенциала развития, присущего ему своеобразия помогают педагогу создавать необходимые и достаточные условия для развития свободного выражения внутреннего мира ребенка во вне.

Целесообразно организованный педагогический процесс дает широкий спектр разнообразных форм, способствующих развитию положительного самовосприятия ребенка: оценивание как конкретных поступков ребенка, так и позитивная оценка личности в целом; передача ребенку искренней веры

деятельности, общению, удовлетворенности дошкольников своей принадлежностью к группе, свободному выражению собственного мнения [6, с. 60; 8, с. 54; 9, с. 62], рассматривается как источник для самоопределения детей в отношениях друг к другу, выбора достойных форм самовыражения в процессе общения, рождения, развития, укоренения внутренних духовных сил, позволяет нам вывести один из важных факторов педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников в процессе изучения иностранного языка.

Анализируя труды И. Г. Песталоцци, С. Т. Шацкого, В. Д. Иванова и др. [7; 10; 3; 2], в которых свободный характер деятельности ребенка рассматривается как «движитель», отправная точка, способствующие зарождению у ребенка смыслов самостоятельности, проявлению активности, инициативы, стремления к творческой самореализации, накоплению опыта простейшего выражения своего внутреннего мира в деятельности, мы выводим следующий фактор, способствующий эффективной педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников – *свободосообразный характер деятельности дошкольников*.

На основе анализа работ Е. В. Бондаревской, Н. Л. Кучеренко, Е. И. Пасова, И. Л. Шолпо, А. В. Щеголевой и др., в которых рассматривается организация педагогически целесообразной среды, в условиях которой возможна активизация субъективного отношения ребенка к культуре изучаемого языка, внутренней готовности к диалогу с иной культурой [1; 5; 4; 11; 12; 13] позволила нам вывести еще один фактор рассматриваемого нами процесса – *принятие ребенком культуры изучаемого языка*. Дошкольники, принимая культуру изучаемого языка «через дверцы своих эмоций, через чувства сопереживания, сорадости, гордости, через познавательный интерес», получают больше возможностей для самопознания, понимания своего «Я», поскольку происходит постоянное сравнение фактов и образцов своей культуры и культуры другого народа. Культура изучаемого языка способна стать полноценным источником активизации самовыражения, процессов продуктивного самовыражения дошкольника в той мере, в какой она проникает в его внутренний мир через семантическую и знаковую составляющие лингвистической практики. В культуре в аккумулирующем состоянии содержатся духовные практики человека, результаты его работы над усовершенствованием «природы в себе», «природы вокруг себя». Потому принятие культуры изучаемого языка – это, с одной стороны, всегда процесс «погружения» в слышание и понимание языковой культуры, а с другой – принятие той аксиологической нагрузки, которую несет в себе соответствующая грань культуры. Принятие ребенком культуры как своего внутреннего достояния помогает ему обогащаться ее смыслами, ценностями, что делает процесс самовыражения опосредованным духовно-нравственными ресурсами человекообразования. Исходя из сказанного выше, мы можем утверждать, что принятие ребенком культуры изучаемого

Культурно-языковое взаимодействие и взаимообучение детей как совместная деятельность дошкольников является необходимым этапом для становления и развития способности выражения ребенком своей индивидуальности в деятельности. Успешное выражение себя в деятельности предполагает сотрудничество ребенка не только с педагогом, но и со сверстниками. Совместная деятельность увлекает детей при условии её продуктивности и общественной значимости. Сотрудничество старших дошкольников со сверстниками развивается эффективно, если на занятии педагогом выдвигаются задачи, требующие от детей совместного решения, создается активный интерес к сотрудничеству, предоставляется свобода выбора модели сотрудничества с другими детьми при решении поставленных задач, используется поэтапная педагогическая технология, предусматривающая возможность последовательного освоения дошкольниками усложняющихся моделей сотрудничества в процессе интегрированных занятий. Отношения сотрудничества создаются с помощью просьб, советов, сообщений, одобрений, действий на взаимопомощь и взаимные уступки, с помощью свободного обмена мнениями. Освоение форм и смысла отношений сотрудничества способствует эмоциональной и личностной раскрытости дошкольников как партнеров по общению, психологическому настрою на актуальные состояния друг друга, доверительности и искренности выражения чувств и состояний, т. е. началу диалогического общения.

Совокупность выявленных нами педагогических условий успешного самовыражения старших дошкольников в процессе овладения иностранным языком может быть создана только на основе более общих условий процесса поддержки их самовыражения – предпосылок. Главными из них мы считаем создание эмпатийных отношений в детской группе, предоставление детям самостоятельности выбора деятельности, углубление позитивного мироотношения дошкольников.

Для того чтобы выявить динамику педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников в процессе изучения иностранного языка, нам важно было определить ее критерии: позитивный образ «Я», творческая самореализация, удовлетворенность ребенка своим положением в группе.

Учитывая психологическую структуру самовыражения, сущность и особенности процесса педагогической поддержки его, на основе выявленных критериев и их показателей мы выделили три уровня его проявления у старших дошкольников: спонтанный, адаптивный и рефлексивный.

Для спонтанного (непроизвольного) уровня самовыражения старшего дошкольника характерно следующее: неустойчивость представлений о себе, самопринятие или самоотчуждение, невыраженность творческой самореализации (способы действия, формы поведения детей отличаются стереотипностью и инертностью, «погружением в ситуацию»), неустойчивость инициативных действий, отсутствие связи инициативных проявлений с

в его возможности (предвосхищая оценку); указание на необходимость или возможность замещающих действий, альтернативных запрещенным; напоминания типа предупреждения, совета; создание особой атмосферы доверительности общения; использование ситуаций, в которых ребенок компетентнее взрослого; искренность педагога в восприятии ребенка как взрослого, «на равных», стремление совместно с ним действовать, узнавать, открывать.

Исходя из трудов С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, Н. В. Тимофеевой и др., следующим условием педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников в процессе изучения иностранного языка может быть названо *расширение опыта познавательной самостоятельности детей как основа их самовыражения*. Самостоятельность, понимаемая, как деятельность по собственному почину, личной инициативе, и предполагающая самовыражение личности и являющаяся средством её самопознания и самореализации, способствует становлению самостоятельного, творческого человека. В пределах организованного педагогического процесса деятельность детей должна быть усилена и культивирована деятельностью взрослых, так как педагог «всегда помогающий субъект, а ребенок всегда самостоятельный субъект» (К. Н. Вентцель).

Для расширения опыта познавательной самостоятельности детей необходимо создание предметных условий для развития самооценных форм активности, т. е. составление таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта, к полету мысли и фантазии; использование словозамещающих знаков и символов в обучении детей иностранному языку; расширение ориентировки детей в окружающем мире, где ребенок, знакомясь с культурой другого языка, выявляет связи и отношения внутри сфер «Я – сам», «Другие», «Культура», «Природа».

Формой расширения опыта познавательной самостоятельности старших дошкольников могут выступать имитационно-игровые ситуации, в которых востребованы личностные функции обучаемых и их субъектный опыт. Направленность деятельности педагога на развитие творческой активности ребенка, как предоставление ему новых возможностей познавать, переживать, действовать, разворачивать «свое Я», накапливать индивидуальный познавательный опыт, быть субъектом собственной деятельности, внутри которой он сможет реализовать свои телесные, душевные и духовные потребности, в том числе самовыражения, способствует возрастанию автономности, самостоятельности, инициативности ребенка, росту стремления к творческой самореализации.

Анализ работ о роли взаимодействия и взаимообучения (Г. А. Цукерман, Ж. Пиаже и др.) позволил нам сформулировать и такое условие эффективной педагогической поддержки развития самовыражения дошкольников при изучении иностранного языка, – *как организация культурно-языкового взаимодействия и взаимообучения детей как контекст их самовыражения*.

школьников в ходе изучения иностранного языка, которая рассматривается нами как теоретическая основа и предпосылка практики гуманизации педагогического процесса дошкольного учреждения посредством активизации самовыражения детей, что является средством усиления их личностного роста в ходе обучения, в том числе иностранному языку.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личности в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
2. **Газман, О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Идея свободы ребенка в образовании как педагогическая цель / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
3. **Иванов, В. Д.** Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: Кн. для старшеклассников / В. Д. Иванов – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
4. **Концепция** коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / [С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина и др.; под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царькова] – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
5. **Кучеренко, Н. Л.** Педагогическая поддержка становления коммуникативной культуры у будущих учителей иностранного языка в процессе профессионального образования: дисс. ...кан.пед.наук. / Н. Л. Кучеренко. – Хабаровск, 2002. – 220 с.
6. **Новикова, Л. И.** Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
7. **Песталоцци** / сост., автор вступ. статьи В. М. Кларин. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.
8. **Словарь** психолога- практика [Сост. С. Ю. Головин.] – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.
9. **Справочник** по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [общ. ред. С. Ю.Циркин] – СПб.: Питер, 2000. – 752 с.
10. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. / С. Т. Шацкий; [Под ред. Н. П. Кузина, М. Накаткина, В. Н. Шацкой] – М.: Педагогика, 1980. – 416 с.
11. **Шнекендорф, З. К.** Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека / З. К. Шнекендорф // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 43–50.
12. **Шолпо, И. Л.** Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для пед. вузов, колледжей и училищ по спец. «Преподаватель иностранного языка в детском саду» / И. Л. Шолпо. – СПб: Специальная Литература, 1999. – 152 с.
13. **Щеголева, А. В.** Педагогические условия развития у ребенка ценностного самоотношения (на материале обучения младших школьников английскому языку): дис. ...кандидата пед. наук / А. В. Щеголева. – Комсомольск, 2000. – 194 с.

процессом обучения, разлитая тревожность, наличие высокого или среднего уровня агрессивности, неразвитость способности к эмпатии, редкие проявления симпатии.

Адаптивный (репродуктивный) уровень характеризуется зависимостью образа Я от внешней оценки, понижением чувства собственной значимости, дискретностью творческой самореализации (стереотипность, инертность, повторяемость форм и способов, отказ от поиска новых; неуверенность в непривычных ситуациях); зависимостью инициативы от внешних побудителей, вторичностью характера инициативных проявлений; ситуативной тревожностью, наличием среднего или низкого уровня агрессивности, наличием среднего уровня эмпатии, частные проявления симпатии.

Рефлексивному (осознанному, произвольному) уровню развитости самовыражения старшего дошкольника соответствуют устойчивость позитивного образа Я (стремление к субъектной позиции), самопринятие, стохастичность творческой самореализации (ребенок в процессе любой деятельности постоянно меняет, варьирует, совершенствует способ, операции и т. д.), независимость инициативных проявлений, инициатива исходит от ребенка, он является субъектом целеполагания, и его деятельность направлена на решение задач образования, устойчивость инициативы, периодически актуализирующаяся тревожность, отсутствие или низкий уровень агрессивности, развитая способность к эмпатии, постоянные проявления симпатии, как проявления открытости, дружбы, любви, взаимопомощи, эмоциональной поддержки в ситуациях, вызывающих фрустрацию у сверстников из детской группы.

Эффективность педагогических условий поддержки развития самовыражения старших дошкольников в процессе изучения иностранного языка обусловлена учетом частных закономерных связей: чем выше самопринятие, положительное отношение ребенка к себе, тем активнее развитие личностного достоинства ребенка, уважения им других, тем успешнее, искреннее самовыражение во взаимодействии с другими; чем больше возможностей для реализации свободосообразного характера деятельности и самостоятельности ее выбора предоставляется дошкольнику, тем активнее его стремление к творческой самореализации, чаще проявления активности, инициативы, самостоятельности, тем свободнее, полнее самовыражение ребенка; чем интереснее и доброжелательнее для детей процесс включения в культурно-языковое взаимообучение, тем больше удовлетворение ребенка своим положением в группе, тем позитивнее мироотношение, тем успешнее самовыражение старшего дошкольника. На их основе сформулированы следующие принципы: безусловного позитивного принятия ребенка, инициирования самостоятельности, использования воспитательных возможностей иноязычной культуры.

Таким образом, в нашем теоретическом исследовании разработана концепция педагогической поддержки развития самовыражения старших до-

РАЗДЕЛ X

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.1: 35.08

Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ СЕЛЬСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ

Совершенствование системы профессиональной переподготовки кадров муниципальной службы является одной из важнейших проблем развития местного самоуправления. По мнению ученых, занимающихся данной проблемой (В. И. Бутов, В. Г. Игнатов и др.), опыт последнего десятилетия реальной практики становления местного самоуправления в нашей стране показывает, что низкий профессиональный уровень лиц, замещающих выборные муниципальные должности и должности муниципальной службы, приводит к низкой эффективности принятия ими управленческих решений. Это является едва ли не одним из самых слабых звеньев системы местного самоуправления [1].

Сегодня муниципальные образования нуждаются в управленческих кадрах нового стиля мышления, владеющих не только требуемыми знаниями, но и навыками, умениями, необходимыми для выработки стратегии развития территории, социальных управленческих технологий, разбирающихся в проблемах государственного и муниципального управления, особенностях рыночной экономики и т. д. Задачи, стоящие перед муниципальными органами управления, а также специфика труда в муниципальном управлении (особенно в сельских поселениях) требует укомплектования аппарата высококвалифицированным персоналом, то есть совершенствования системы подготовки профессиональных муниципальных служащих [2].

Изучение труда муниципальных служащих показывает, что он отличается определенной особенностью, которая выражается в: а) специфике его правового регулирования; б) задачах, решаемых в процессе повседневной деятельности; в) характере профессиональной деятельности; г) принципах организации и функционирования аппарата управления. Кроме того, В. И. Матирко к особенностям труда муниципальных служащих относит многофункциональность их деятельности [3]. В центре внимания муниципальных органов находятся многие задачи, составляющие целый спектр самостоятельных функций муниципального управления. Сложность алгоритма деятельности служащих заключается в том, что каждая из функций применительно к конкретной должности или группе должностей, взятая в отдельности, не менее важна, чем все они в совокупной целостности. Вот

доступа к современным информационным технологиям, географической отдаленности от крупных городов, на муниципальных служащих возлагается исполнение того же круга обязанностей, который выполняют их коллеги в более благоприятных условиях. Таким образом, на основе вышесказанного, управленческая деятельность на муниципальной службе имеет следующие особенности:

- а) разнообразие выполняемых действий в течение непродолжительных периодов времени;
- б) различные формы деятельности – работа с документами, подготовка справок, сбор информации, телефонные разговоры, деловые встречи и т. д.;
- в) значительная доля устной коммуникации в рамках служебного времени;
- г) непостоянство рабочего места (участие в совещаниях, служебные командировки и т. д.);
- д) многочисленные контакты внутри и вне муниципального органа.

Эффективность муниципального управления зависит от кадрового обеспечения, которое требует соответствующей системы работы с кадрами. Она представляет собой планируемый и контролируемый процесс, направленный на повышение профессионального уровня муниципальных служащих [4]. Алгоритм работы с кадрами приведен на рис. 1.

Работа с кадрами включает в себя кадровую политику, подбор и расстановка, оценка действий работников, обучение (подготовка, переподготовка и повышение квалификации) кадров.

Проведенные исследования показали, что руководители и специалисты муниципальной службы должны обладать определенным набором качеств, объемом знаний, уровнем сформированных навыков, отвечающим задачам, характеру и содержанию муниципальной службы. Наличие этих качеств позволяет эффективно выполнять служебные обязанности специалистам. Основой формирования требований к кадрам муниципального управления служит профессионально-квалификационная модель муниципального служащего, предложенная В. Б. Зотовым и З. М. Макашевой [4].

Современная кадровая служба органов местного самоуправления для обеспечения подготовки кадров решает следующие задачи:

- учет движения кадров администрации на основе ведения банка кадровой информации (планирование потребности, набор и найм работников, управление потерями, анализ текучести и т. д.);
- развитие персонала (подготовка, переподготовка и повышение квалификации, планирование карьеры, аттестация, формирование кадрового резерва и организация работы с ним);
- стабилизация и поддержание персонала в трудоспособном состоянии (совершенствование материального и морального стимулирования труда, режим труда и отдыха, медицинского обслуживания и т. д.);
- совершенствование системы работы с кадрами на основе внедрения прогрессивных кадровых технологий;

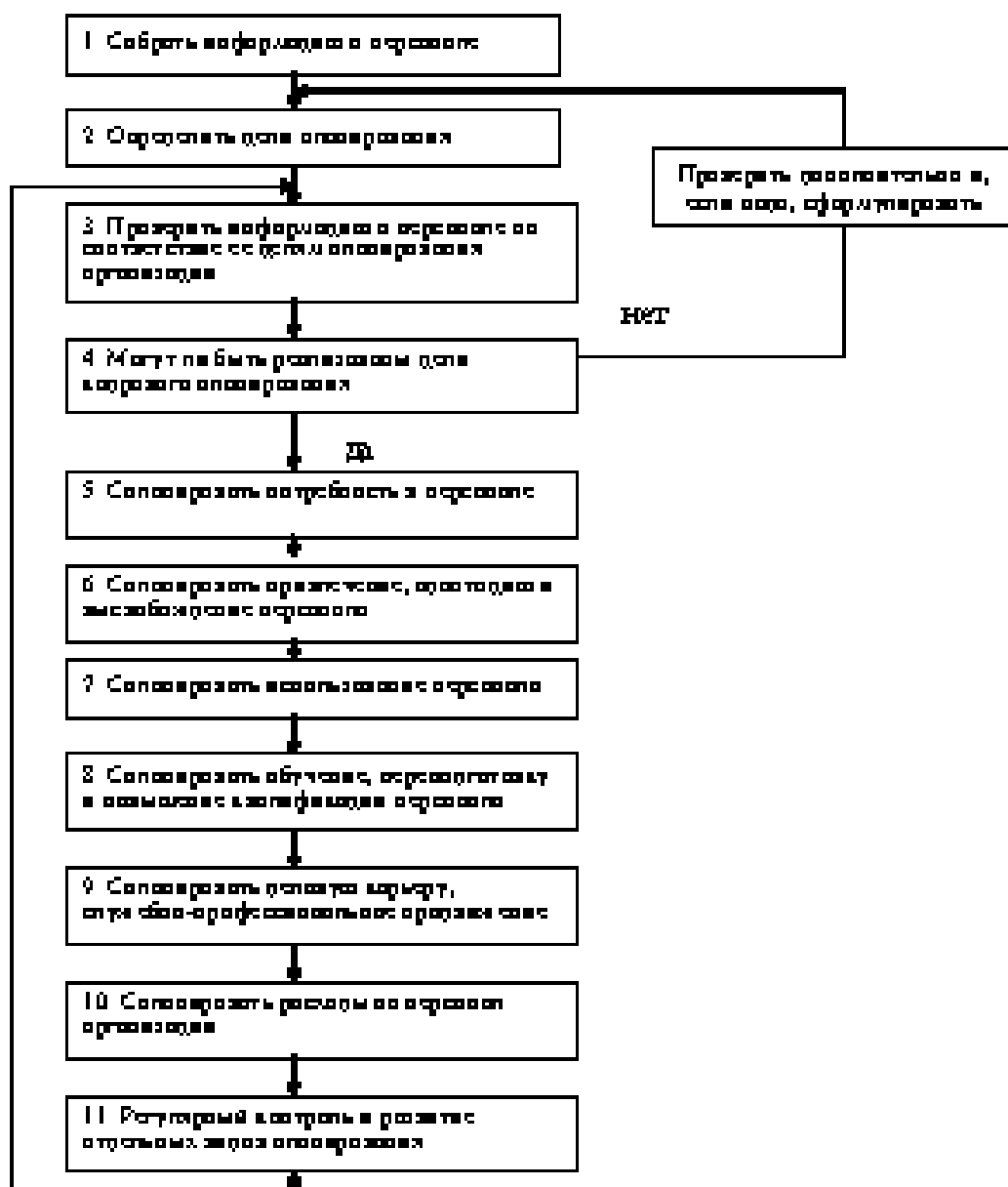


Рис. 1. Структура типового оперативного плана работы с кадрами в организации

почему так важна разумная пропорциональность распределения усилий каждого отдельно взятого служащего по каждой из его функций. В связи с этим к разным категориям работников, наряду с общими требованиями для всех, предъявляются специальные и специфические. Разные категории работников, служащих даже в рамках одного и того же муниципального органа должны обладать разным набором качеств. Последнее обстоятельство особенно распространяется на муниципальных служащих сельских поселений, где в условиях жесткого кадрового дефицита, ограниченности

экономики, управления, психологии, информационных технологий и пр. Он должен уметь взаимодействовать с негосударственными структурами, общественными движениями и населением.

Практическое значение для организации обучения государственных и муниципальных служащих имеют положения, изложенные в указе Президента РФ от 7.02.95 № 103 «О государственном заказе на переподготовку и повышение квалификации государственных служащих». В указе органам государственной власти субъектов Российской Федерации рекомендовано ежегодно формировать на основе выявляемой потребности заказ на переподготовку и повышение квалификации государственных служащих субъектов Российской Федерации, а также служащих органов местного самоуправления с последующим размещением его на договорной основе в региональных кадровых центрах Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации и других учебных учреждениях, реализующих профессионально-образовательные программы обучения государственных и муниципальных служащих.

Важное место в нормативно-правовой базе профессионального обучения государственных и муниципальных служащих занимают постановления Правительства Российской Федерации, приказы Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию и Министерства образования и науки Российской Федерации, регулирующие вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. Среди них следует выделить:

- Федеральный закон Российской Федерации от 22.08.96 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»;
- постановление Правительства Российской Федерации от 26.06.95 № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов»;
- постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 27.12.95 № 12 «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов»;
- государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки специалистов по специальности 080504 «Государственное и муниципальное управление» (третий уровень профессионального образования), утверждены Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию 3.08.96 (Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 080504) [8].

Особое внимание при организации профессиональной переподготовки муниципальных служащих уделяется вопросам адаптации вышеперечисленных требований к реалиям каждого конкретного муниципального образования. В этом контексте представляется весьма актуальным предложения о реализации

- контроль за соблюдением трудового и муниципального законодательства, других нормативно-правовых актов по кадровым вопросам муниципальной службы во всех структурных подразделениях органа местного самоуправления;

- обеспечение действия законодательных актов по муниципальной службе и закрепленных ими положений на местном уровне посредством создания механизмов действия и формирования методико-нормативной базы;

- анализ и оптимизация структуры органа местного самоуправления, поддержание оптимального соотношения между численным составом и функциональным набором структурных подразделений органа местного самоуправления;

- разделение полномочий и предметов совместного ведения между городскими и районными администрациями (при наличии таковых) [4; 5].

Решение вышеперечисленных задач возможно на основе непрерывной подготовки и переподготовки специалистов, которая регулируется федеральным и региональным законодательством, указами Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, приказами Министерства образования Российской Федерации. Общие вопросы организации муниципальной службы, права и обязанности муниципальных служащих в Российской Федерации определяются Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 6.10.2003., Федеральным законом «Об основах муниципальной службы в Российской Федерации» от 8.01.1998. Этим законом закреплен принцип профессионализма и компетентности в качестве единого фундаментального принципа организации и функционирования муниципальной службы [6]. Реализация этого принципа на муниципальной службе обеспечивается системой профессиональной переподготовки муниципальных служащих.

В соответствии с Законом Новосибирской области «О муниципальной службе в Новосибирской области» муниципальный служащий имеет право на повышение квалификации, переподготовку (переквалификацию) за счет средств местного бюджета [7]. Кроме того, этим законом на муниципальных служащих возложена задача поддержания уровня квалификации достаточного для результативного исполнения должностных обязанностей. Из вышесказанного следует, что систематическая профессиональная переподготовка является юридически обязательной частью (элементом) прохождения муниципальной службы каждым муниципальным служащим в любом муниципальном органе.

В современных условиях значение переподготовки специалистов возрастает, так как в органах местной власти требуется новый тип служащего, способного на основе, и в рамках закона, проявлять самостоятельность, творчество и предприимчивость, быть компетентным в области права,

требований территориальной политики, высказанные в работе [9]. В них территориальная политика подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников определяется как целенаправленная научно обоснованная деятельность специально определенных образовательных учреждений по повышению уровня профессиональной подготовки кадров управления для решения широкого круга задач комплексного социально-экономического развития территории (муниципального образования) [4]. Принципиальная схема разработки и реализации муниципальной политики профессиональной переподготовки муниципальных служащих приведена на рис. 2.



Рис. 2. Разработка и реализация профессиональной переподготовки муниципальных служащих

кадров для местного самоуправления, свидетельствует о том, что такие вузы есть только в 50 субъектах Российской Федерации. В остальных субъектах государственная подготовка соответствующих специалистов не ведется вообще [10]. Это, естественно, коррелирует как с инициативами местных властей по обеспечению квалифицированными кадрами субъектов местного самоуправления, так и с состоянием собственно обеспечения кадрами и, а также самого местного самоуправления. Кроме того, отчетливо проявляется неравномерность размещения вузов на территории России, особенно в связи с доминированием Москвы и Санкт-Петербурга [10].

В основе системы профессиональной переподготовки муниципальных служащих лежат: обязательность периодического и систематического обучения; построение системы обучения на основе квалификационных моделей; органическая связь обучения с аттестацией и служебными перемещениями; сочетание целей обучения с индивидуальными запросами; органическая связь учебных мероприятий с решением общих и частных задач работы с кадрами муниципального управления.

Проведенные в различных регионах России обследования, показывают, что большая часть работников, занятых в сфере муниципального управления, либо не имеют должной профессиональной подготовки, либо не обладают сколько-нибудь значительным опытом работы в органах муниципального управления. Это объясняется короткой историей муниципального управления в Российской Федерации и еще не в полной мере сложившаяся система подготовки, переподготовки и повышения квалификации муниципальных служащих. Такая система, направленная на подготовку специалистов по профилю профессиональной деятельности в сфере муниципальной службы, приобретение соответствующих знаний, навыков и умений, была создана в стране лишь в 1990-е годы.

В настоящее время профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации муниципальных служащих осуществляют 142 вуза, расположенные в 81 городе Российской Федерации. По состоянию на 1.01.2003 г. подготовку, переподготовку и повышение квалификации государственных и муниципальных служащих Российской Федерации исполняют Российская академия государственной службы (РАГС) и работающие в ее системе 9 региональных академий, 50 их филиалов и 12 представительств, а также 3 института повышения квалификации. В них, с охватом 65 регионов, за год проходят обучение около 65 000 студентов, повышение квалификации и профессиональную переподготовку – более 15 000 человек [1].

В указах и распоряжениях Президента Российской Федерации определено, что основными учебными заведениями, обеспечивающими подготовку государственных и муниципальных служащих, являются Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации и региональные академии государственной службы, функционирующие в Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Саратове, Нижнем Новгороде, Волгограде, Орле, Екатеринбурге, Новосибирске и Хабаровске. Они ведут образовательную деятельность по 18 специальностям [8].

Кроме учебных заведений системы РАГС сегодня в России около 150 разных по статусу, форме и направленности высших учебных заведений и их филиалов и отделений, 150 научно-образовательных центров и центров дополнительного профессионального образования, которые так же осуществляют подготовку, переподготовку и повышение квалификации по специальности «Государственное и муниципальное образование».

Анализ размещения вузов, осуществляющих государственную подготовку

нальной деятельности муниципальных служащих показал, что она может быть результативной при условии сформированности вышеуказанных компетентностей. Для их формирования необходима система целенаправленной профессиональной переподготовки муниципальных служащих, под которой мы понимаем процесс формирования различных компетентностей в области муниципального управления в связи с необходимостью овладения новой профессией или принципиально изменившимися требованиями к содержанию и результатам деятельности.

Проведенные нами исследования показали, что в настоящее время сложившаяся система профессиональной переподготовки муниципальных кадров сельских поселений не в полном объеме решает эту задачу и обеспечивает только устранение явных пробелов в знаниях служащих при осуществлении практической деятельности. Кроме того, переподготовка муниципальных служащих ведется без учета их индивидуально – типологических особенностей; осуществляется на базе устаревших рабочих учебных программ, не учитывающих специфику региональных особенностей; характеризуется отсутствием педагогически полезного комплекса дидактического обеспечения процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих и неразработанностью критериального аппарата оценки качества профессиональной переподготовки муниципальных служащих; не достаточно используются педагогические возможности современных средств информатизации образования; требуется активная работа по внедрению дистанционных форм переподготовки муниципальных служащих.

Изучение проблемы профессиональной переподготовки муниципальных служащих показало, что в настоящее время существуют различные подходы к решению этой задачи. Их отличие состоит в определении целей и содержания профессиональной переподготовки, недостаточном понимании значения географического, социального и экономического факторов. Характеристика данных факторов приведена в таблице.

С учетом положительных и отрицательных сторон данных подходов нами предложен комплекс мероприятий по реализации профессиональной переподготовки муниципальных служащих в Новосибирской области. Он включает в себя следующие элементы:

- установление приоритетных направлений профессиональной переподготовки работников муниципальных служб с учетом географического, экономического и социального факторов;
- выбор и обоснование системы целей профессиональной переподготовки работников муниципальных служб;
- формирование содержательной части муниципального заказа на профессиональную переподготовку работников, занятых в сфере муниципального управления;
- разработка системы мер, направленных на обеспечение реализации программ профессиональной переподготовки муниципальных служащих;

Конгрессом муниципальных образований по инициативе руководителей учебных заведений в ноябре 2001 г. была создана Российская образовательная сеть публичного администрирования (РОСПА), целью которой является выход на более высокий качественный уровень образовательных услуг по подготовке муниципальных служащих, руководителей и специалистов органов местного самоуправления с учетом непосредственных образовательных потребностей субъектов Российской Федерации.

Однако, по мнению Комитета Совета Федерации по вопросам местного самоуправления, до настоящего времени не выработаны общие подходы к процессу профессиональной переподготовки государственных и муниципальных кадров. Особенно сложная ситуация складывается с профессиональной переподготовкой муниципальных служащих сельских поселений. Новый для России институт местного самоуправления потребовал и новых компетентных муниципальных работников.

Исследователи Г. А. Абрамова, С. Я. Батышев, И. О. Котлярова, И. В. Резанович утверждают, что границы компетентности определяются кругом специальных вопросов, определяющих широту сферы осведомленности специалиста по разным направлениям, таким как в отношении своих рабочих функций и своего рабочего места; смежных видах профессиональной деятельности; своей профессиональной сфере в широком смысле; целях, миссии, стратегии организации.

Известно, что в психологии профессий выделяют социальную, специальную, личностную, индивидуальную и экстремальную компетентность. Рассмотрим кратко их содержание.

Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения. *Социальная ответственность* – отчетность о своих действиях в области профессиональной деятельности, а также ответ за их возможные последствия. *Специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. *Личностная компетентность* – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния *профессиональным деформациям личности*. *Индивидуальная компетентность* – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, непосредственность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом. *Экстремальная компетентность* ? готовность специалиста к работе во внезапно изменившихся условиях и принятие на этой основе управленческого решения [11]. Анализ профессио-

- создание системы мониторинга за ходом реализации намеченных мер в сфере профессиональной переподготовки муниципальных служащих;
- проектирование и реализация системы дистанционной переподготовки муниципальных служащих;
- разработка педагогически полезного комплекса дидактического обеспечения процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих.

Содержание факторов, влияющих на процесс профессиональной переподготовки муниципальных служащих

№ п/п	Факторы	Характеристика
1	Географический	Территориальная отдаленность сельских поселений не только от областного центра, но и от территориальных администраций, а так же неразвитость транспортной инфраструктуры в сельской местности.
2	Социальный	Падение образовательного уровня населения, старение населения, смена ценностных ориентаций в обществе, величина социальных стандартов для данной территории, состояние рынка труда
3	Экономический	Низкая эффективность сельскохозяйственного производства, объем притока инвестиций на данную территорию, институциональная структура экономики территории, развитие форм собственности на территории, несбалансированная отраслевая структура, снижение уровня жизни населения

Л. В. Елагина

**УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА
КАК ФАКТОР ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Подготовка специалистов на всех уровнях профессионального образования сопряжена с необходимостью формирования нового качества российского образования, что требует иных критериев его оценки при подготовке специалистов.

Современный этап развития среднего профессионального образования (СПО) характеризуется ростом востребованности выпускников, увеличением объема подготовки специалистов, ориентированностью на требования

Для реализации предложенного подхода необходимо решить ряд взаимосвязанных педагогических задач: выявить и обосновать комплекс организационно-дидактических условий, обеспечивающих эффективность процесса профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений; на основе учета современных требований к профессиональной переподготовке муниципальных служащих разработать содержание и структуру адаптивно модульная программа формирования компетентности муниципальных служащих; спроектировать методику реализации программы профессиональной переподготовки муниципальных служащих сельских поселений; разработать систему критериев оценки результативности профессиональной переподготовки муниципальных служащих.

В настоящее время данная проблема разрабатывается в лаборатории Проблем профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации муниципальных служащих Новосибирского государственного аграрного университета.

Библиографический список

1. **Игнатов, В. Г., Бутов В. И.** Местное самоуправление: российская практика и зарубежный опыт: Учебное пособие. – М.: ИКЦ «Март», – 2005. – С. 304
2. **Марченко, И. П.** Особенности формирования кадрового потенциала государственной (муниципальной) службы в Современной России: Монография. – Новосибирск: СибАГС, 2004. – С. 67
3. **Обучение** государственных служащих: современное состояние и перспективы: учеб. пособие / Под общ. Ред. В. И. Матирко. – М.: Дело, – 2002. – С. 50–51
4. **Зотов, В. Б., Макашева З. М.** Муниципальное управление: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. – С.180.
5. **Аяцков, Д. Ф., Наумов С. Ю., Суетенков Е. Н.** Кадровый потенциал органов местного самоуправления: проблемы и опыт оценки. – Саратов: ПАГС, 2001. – С. 80.
6. **Федеральный закон** «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // Муниципальная власть. – 2004. – № 6. – С. 40.
7. **Закон** Новосибирской области «О муниципальной службе в Новосибирской области» от 7 октября 1997 г. № 74 – ОЗ (с изменениями на 23 июля 2004 года).
8. **Доронина, И. В., Черноскутов В. Г.** Стимулирование и развитие персонала: Учеб. – метод. Комплекс. – Новосибирск: СибАГС, 2002. – С. 74.
9. **Муниципальное** управление: профессиональное развитие персонала / А. К. Коньков, В. С. Нечипоренко, Б. Т. Пономаренко и др. – М.: Логос, 2001. С. 27.
10. **Латфулин, Г.** Кадровое обеспечение муниципальных органов власти // Муниципальная власть. – 2004. – № 6. – С. 45.
11. **Резанович, И. В.** Бизнес – образование: профессиональное развитие менеджеров: Монография / Челябинск: Изд – во ЮУрГУ, 2005.

датель, общество, система образования) – и участием в процессе оценки качества подготовки выпускника только самого учебного заведения, представляющего систему образования, отстраненностью от процесса оценки работодателей, общества, личности [1; 7].

Для разрешения этих сложных противоречий возникла необходимость определения основных, фундаментальных проблем, имеющих место в системе среднего профессионального образования, без понимания которых разработка концепции устойчивого развития и теории качества подготовки специалистов среднего звена не представляется возможной:

- несоответствие существующего уровня квалификации профессиональных педагогических кадров требованиям государства, общества и отраслей промышленности, особенно проявившееся в связи с изменениями условий на рынке труда, связанных с гуманизацией, тенденциями творческого подхода, интеллектуализацией, информатизацией труда и совмещением его с управленческими, менеджерскими функциями, предпринимательством и бизнесом;

- недостаточное количество специалистов с базовым профессионально-педагогическим образованием для осуществления серьезных преобразований в системе общего и начального профессионального образования, легкой и пищевой промышленности;

- несоответствие качества формирования новых умений и творческих начал у специалистов, подготавливаемых системой профессионально-педагогического образования, требованиям экономической реформы и изменившейся парадигме профессионального образования, в основу которой положена личностная ориентация образования;

- непоследовательность и ограниченность государственной социальной политики, прежде всего в сфере образования, и в преодолении проблем, вызванных неустойчивым социально-экономическим, финансовым и политическим положением в стране;

- отсутствие системного управления процессами становления, обеспечения и повышения качества подготовки специалистов в профессионально-педагогических учебных заведениях [1].

Трудности устойчивого развития профессионально-педагогического образовательного учреждения и, как следствие, совершенствование качества образовательного процесса обусловлены теоретической неразработанностью следующей группы проблем, касающихся непосредственно образовательного учреждения:

- выявление закономерностей и принципов устойчивого развития среднего профессионально-педагогического образования;

- определение понятия «качество профессионального образования»;

- совершенствование и оптимизация стандартов среднего профессионально-педагогического образования как основы для разработки баз оценки его качества;

- разработка теоретической модели многоуровневой мониторинговой си-

рынка труда. Относительно низкая стоимость и краткие сроки обучения по программам среднего профессионального обучения делают его получение более экономным как для отдельных граждан, так и в масштабах государства [1; 4; 7].

Усиление ориентации среднего профессионального обучения на региональные условия и потребности, развитие вариативности и гибкости образовательных программ, диверсификации средних специальных учебных заведений в направлении многопрофильности, многоуровневости и многофункциональности, расширение взаимодействия с другими учебными заведениями в системе профессионального образования – все это способствует повышению роли среднего профессионального образования в удовлетворении образовательных запросов населения, кадровых потребностей экономики и социальной сферы.

Объективная потребность в повышении роли среднего профессионального образования требует его опережающего развития. Такой подход к развитию среднего профессионального образования вызывает необходимость переосмысления закономерностей обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов системы среднего профессионального образования и на этой основе разработки концентуальных подходов к устойчивому развитию образовательных систем. Это позволит преодолеть следующие противоречия в развитии профессионального образования в России, а именно:

- между увеличением роли и места специалистов среднего звена в удовлетворении потребностей экономики, социальной сферы и личности, с одной стороны, и качеством выпускников СУЗов – с другой;

- между объективной потребностью в смещении акцента при оценке качества подготовки специалиста на личностно-деятельностную компоненту профессиональной компетентности и преимущественной ориентацией существующей практики на оценку лишь «знаниевой» компоненты подготовленности будущего специалиста;

- между потребностью в наличии обоснованной комплексной системы управления и обеспечения качества подготовки специалистов среднего звена и преимущественной ориентацией системы качества подготовки на оценку его результатов;

- между повышением требований работодателей к выпускнику в части сформированности у специалистов умения решать профессиональные задачи уже с первого дня работы и ориентацией системы контроля качества на оценку теоретических знаний;

- между потребностью осуществлять на высоком уровне отслеживание и оценку качества подготовки специалистов и неготовность значительной части педагогов и руководителей к осуществлению этой деятельности, низким уровнем квалитетической культуры руководителей и педагогов;

- между ориентацией системы среднего профессионального образования на полисубъектного потребителя своей «продукции» (выпускник – работо-

стижение нового современного качества профессионального образования через создание условий для максимального развития творческого потенциала преподавательского и студенческого составов в инновационной образовательной среде, обеспечение высокого уровня качества подготовки специалистов.

Система устойчивого развития профессионально-педагогического колледжа в нашем опыте включает обоснование:

- миссии, цели и задач устойчивого развития;
- методологических аспектов устойчивого развития профессионально-педагогического колледжа;
- закономерностей, ценностных ориентаций, принципов, критериев, на которых строится система устойчивого развития;
- статической и динамической структуры системы управления устойчивым развитием, при этом первая должна отразить коммуникативные связи в педагогической системе, вторая – движение функционально необходимой для устойчивого управления информации по прямым и обратным каналам связи;
- условий и направлений, обеспечивающих устойчивое развитие в ближайшем и отдаленном будущем;
- технологии, моделей, алгоритмов устойчивого развития образовательного пространства;
- критериев оценки и корректировки устойчивого развития;
- ожидаемых результатов в настоящем и будущем [3].

На наш взгляд, устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа позволяет обеспечить связь колледжа с социальным окружением, упорядочить систему управления в организационном плане (кадры, финансы, материально-техническая база и т. д.), создать условия для научного обоснования содержания профессионально-педагогического образования, оптимального соотношения содержания, форм и методов, теоретического и практического обучения, учета индивидуальных потребностей и запросов студентов.

Структурными компонентами устойчивого развития колледжа выступают: анализ устремлений колледжа; стратегическое планирование через прогнозирование устойчивого развития образовательного учреждения; реализация стратегического планирования; контроль степени достижения планируемого результата; оперативные корректирующие воздействия на процесс [3; 5].

В рамках устойчивого развития мы выделяли четыре вида управленческой деятельности: распределение ресурсов; адаптация во внешней среде; внутренняя координация; организационное стратегическое предвидение.

Виды управленческой деятельности представлены в структуре планирования устойчивого развития (рис.1)

системы диагностирования и контроля эффективности деятельности субъектов образовательного процесса [3, 7].

Устойчивое развитие – категория многоуровневая, многоаспектная, многофункциональная и многомерная.

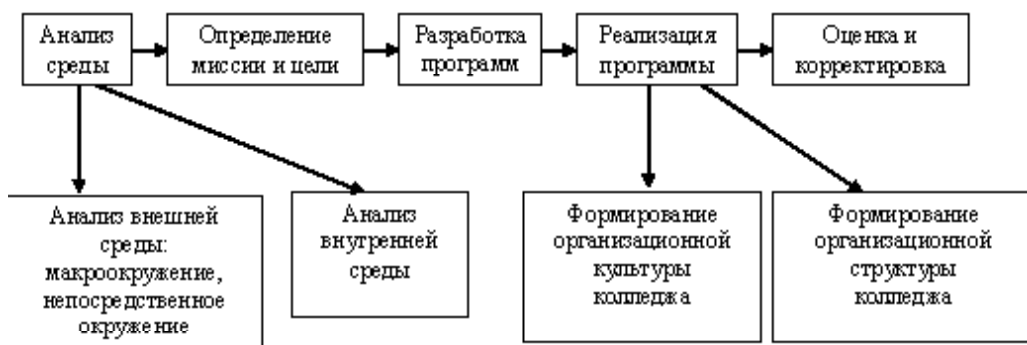


Рис 1. Структура планирования устойчивого развития профессионально-педагогического колледжа

Программа устойчивого развития рассматривалась нами как программа, обеспечивающая деятельность колледжа в течение продолжительного периода времени. При этом мы учитываем, что конфликтная и непрерывно изменяющаяся деловая и социальная обстановка делает постоянные корректировки неизбежными.

Анализ современного состояния колледжа предшествовал выработке стратегии и тактики его устойчивого развития, включающего постоянное развитие образовательного пространства, ориентированность на удовлетворение запросов потребителей и не ставящее под угрозу возможность удовлетворения данных запросов в будущем [8]. Другой предпосылкой устойчивого развития колледжа являлась работа по реализации концепции системы качества подготовки будущего специалиста на всех уровнях его непрерывного образования.

Устойчивому развитию ГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально-педагогический колледж» предшествовали следующие этапы:

- этап преобразований – 1995–1997 гг.;
- деятельностно-корректировочный этап – 1998–2002 гг.;
- этап развития – 2003–2007 гг.

Формирование устойчивого развития колледжа проектировалось нами соответственно этапам: становления; активного развития; трансформации; осмысления и переоценки возникающего опыта устойчивого развития колледжа.

На этапе становления реализовывались следующие задачи:

1. Обеспечение готовности администрации и педагогического коллектива к реализации программы устойчивого развития.
2. Разработка и принятие ценностных ориентаций, закономерностей,

процессу устойчивого развития в профессионально-педагогическом колледже сориентировано, прежде всего, на обеспечение стабильности, устойчивости и гармонического соответствия в явлениях действительности и нацелено на следующие результаты в будущем:

1. Стабильное развитие колледжа на основе долгосрочных программ устойчивого развития.

2. Повышение деловой репутации колледжа в регионе, в Российской Федерации, в международном сообществе.

3. Высокий уровень подготовки будущего специалиста, удовлетворяющего запросам клиентов и востребованного на рынке труда.

4. Прочное место колледжа в структуре непрерывного образования региона и Российской Федерации при подготовке конкурентоспособного специалиста.

5. Гибкая структура управления колледжем, направленная на достижение целей и вовлечение в процесс персонала.

6. Сложившаяся система социального партнерства колледжа, реализующая интересы всех участников.

7. Сформированность образовательного пространства колледжа как инновационного, в основе которого лежат современные образовательные технологии, апробированные членами педагогического коллектива.

8. Отработанная система мониторинга образовательного процесса, позволяющая корректировать результаты деятельности по реализации программы устойчивого развития по всем направлениям работы колледжа, в том числе и по воспитанию культуры профессиональной деятельности [3].

В период устойчивого развития педагогический коллектив Оренбургского государственного профессионально-педагогического колледжа вступил с четким осознанием своей миссии, целей и задач, определенной методологической основой и концептуальными подходами. На основе определенных в программе устойчивого развития колледжа стратегических направлений развития были разработаны 23 интеграционные программы (Концепция воспитательной работы, Программа создания информационного пространства, Программа развития социального партнерства, Программа психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития студентов, Программа мониторинга устойчивого развития колледжа и т. д.). Реализация этих программ в практике управления колледжем дало свои положительные результаты.

Мониторинг, проводимый на каждом из этапов опытно- экспериментальной работы, позволил выявить положительную динамику развития колледжа по основным критериям оценки эффективности: руководство, политика и стратегия, персонал, ресурсы и партнерство, результаты основной деятельности, непрерывное образование и инновации, результаты для общества [2; 3] (рис. 2).

принципов, критериев, лежащих в основе формирования системы качества подготовки будущего специалиста.

3. Определение условий и направлений по реализации программы устойчивого развития колледжа.

4. Создание условий для разработки проектов и моделирования экспериментальных систем в колледже по устойчивому развитию.

Этап активного развития колледжа потребовалось решение следующих задач:

1. Формирование организационной структуры и организационной культуры колледжа, соответствующих устойчивому развитию.

2. Совершенствование образовательного пространства колледжа через внедрение системы качества подготовки будущего специалиста.

3. Создание мобильных творческих групп среди преподавателей и студентов с целью реализации программы устойчивого развития колледжа.

4. Реализация проектов устойчивого развития структур колледжа.

5. Разработка методики оценки деятельности администрации и педагогического коллектива по реализации программы устойчивого развития колледжа.

Этап трансформации обеспечил решение следующих задач:

1. Создание нормативно-правового и научно-методического обеспечения устойчивого развития колледжа.

2. Обеспечение широкого распространения и использования современных методов устойчивого развития колледжа.

3. Отслеживание результатов системных изменений в образовательном пространстве колледжа и проектирование его устойчивого развития.

На этапе осмысления и переоценки возникающего опыта устойчивого развития колледжа обеспечивалось решение следующих задач:

1. Отслеживание результатов первых трех этапов по формированию устойчивого развития колледжа.

2. Оценка и осмысление педагогическим коллективом ценностей современного образования, в том числе и необходимости устойчивого развития.

3. Корректировка направлений деятельности колледжа по обеспечению устойчивого развития с высоким уровнем качества подготовки будущего специалиста [3].

Программа устойчивого развития профессионально-педагогического колледжа, согласно заявленных этапов, выступила важным шагом на пути совершенствования системы управления и долгосрочного планирования деятельности образовательного учреждения в направлении реализации системы качества подготовки будущего специалиста среднего звена.

Рассматривая устойчивое развитие колледжа с позиции системного подхода, мы понимаем его как упорядочение, совершенствование образовательной системы с целью качественного улучшения, приведения в соответствие с объективными закономерностями в результате постоянного взаимного влияния между объектом и субъектом процесса. Применение системного подхода к

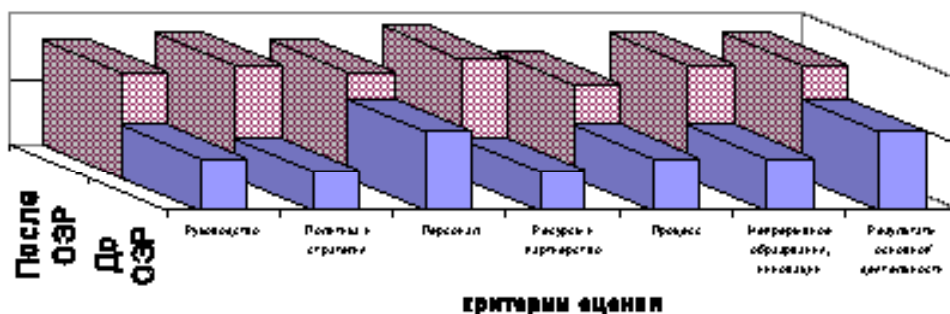


Рис. 2 Динамика устойчивого развития ОГППК 2000-2007 гг.

денческого самоуправления в колледже» в 2004 г. участвовала в конкурсе моделей системы студенческого самоуправления в среднем профессиональном образовании; Студенческий совет колледжа награждён Почётными грамотами Управления молодёжной политики г. Оренбурга за вклад в развитие студенческого самоуправления; Студенческий трудовой отряд «Скорая педагогическая помощь» отмечен Почётной грамотой главы администрации г. Оренбурга за активное участие в работе мобильных игровых бригад на площадках города в летнее время. Научно-методические материалы колледжа, представленные в рамках III Всероссийского конкурса воспитательных систем «Организация образовательного процесса в образовательном учреждении» в номинации «Учреждения среднего профессионального образования», удостоены I места и звания лауреата конкурса.

Высокий уровень профессиональных достижений студентов и педагогов колледжа не раз подтверждался на конкурсах профессионального мастерства («Оренбургский вызов», «Зазеркалье»), Всероссийских олимпиадах. Колледж имеет давнюю традицию участия в конкурсе «Экзерсис» под патронажем В. Зайцева: неоднократно коллекции студентов и преподавателей награждались дипломами лауреатов конкурса. Коллекция «Чайный соблазн» (А. Курбатова, студентка ОГППК) дважды становилась лауреатом международных конкурсов («Ассамблея моды» под патронажем И. Крутиковой; «Экзерсис» под патронажем В. Зайцева), а также награждена специальным дипломом Российско-китайского фестиваля моды.

В мае 2007 г. на базе колледжа проводилась Всероссийская олимпиада профессионального мастерства для студентов средних специальных учебных заведений, обучающихся по специальности 260903 «Моделирование и конструирование швейных изделий». Организация мероприятия получила высокую оценку как участников олимпиады, так и председателя жюри – В. М. Зайцева, а также представителей Федерального агентства по образованию, принимавших участие в работе жюри олимпиады.

Актуальная проблема международного сотрудничества образовательных учреждений решается и на уровне конкретных учреждений. Так, ГОУ СПО

В настоящее время в колледже созданы условия для профессионального роста преподавателей, предоставляется возможность творческих командировок, участия в профессиональных конкурсах, обучения на курсах повышения квалификации различного профиля и уровня.

Систематически развивается материально-техническая база колледжа. К 2003-2004 учебному году завершилась реконструкция и капитальный ремонт административно-учебного корпуса. В настоящее время колледж имеет 18 учебных кабинетов и лабораторий, оснащенных современным оборудованием, компьютерами, видео- и мультимедиа аппаратурой, 4 компьютерных класса, 3 учебно-производственные мастерские, 2 актовых зала, спортивный зал, столовую. Библиотекой колледжа оказываются Интернет-услуги для студентов и преподавателей, развивается информационное пространство колледжа.

В соответствии с актуальным запросом населения области внесены коррективы в перечень специальностей, реализуемых колледжем (в 2004 году 070602 Дизайн (по отраслям), в 2005 – 050202 Информатика, в 2006 – 100106 Организация обслуживания в общественном питании). Создан механизм продуктивного взаимодействия основного профессионального и дополнительного образования, на базе колледжа работают 32 творческих объединения и реализуются 8 направлений курсовой подготовки, что обеспечивает мобильность выпускников.

В период с 2006 по 2007 гг. ГОУ СПО «ОГППК» активно принимает участие в мероприятиях различного уровня: Российский образовательный форум «Образовательная среда», по итогам которого инновационные исследования колледжа в 2006 и 2007 гг. награждены Золотой медалью ВВЦ; коллекция «Русский Версаль», выполненная студентами колледжа, получила специальную награду Дома моды Вячеслава Зайцева, экспозиции «Воспитание культуры профессиональной деятельности будущего специалиста в устойчиво развивающейся образовательной среде» и «Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста» отмечены дипломами оргкомитета форума.

Особое внимание в рамках реализации программы устойчивого развития уделялось совершенствованию научно-методического обеспечения образовательного процесса. Преподавателями колледжа активно разрабатываются учебные и методические пособия, электронные учебники, программы элективных курсов по запросу регионального рынка труда, Торгово-промышленной палаты Оренбургской области, Областного союза промышленников и предпринимателей, ассоциации рестораторов Оренбургской области.

Большое внимание уделяется реализации современных подходов в воспитании студентов: разработана и реализуется совместно с Управлением здравоохранения г. Оренбурга Профилактическая программа, способствующая формированию здорового образа жизни студентов. Активно развивается система студенческого самоуправления: «Модель организации системы сту-

для него направлениям.

В настоящее время коллектив колледжа работает над проблемой формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в изменяющемся социокультурном пространстве. Разработана Программа развития колледжа до 2010 г., определяющая цели, содержание, принципы, формы и методы, основные направления, механизмы реализации и ресурсы, обеспечивающие эффективное формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве колледжа.

Реорганизация образовательного учреждения в 2007 г., связанная с присоединением к колледжу ПУ № 46, осуществляющего подготовку для нефтегазовой отрасли, обусловило инициативу колледжа по подготовке материалов для участия в конкурсе образовательных учреждений, осуществляющих подготовку рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы.

Полученные в ходе опытно- экспериментальной работы результаты позволяют сделать вывод о том, что опережающее развитие среднего профессионального образования в целом и устойчивое развитие каждого образовательного учреждения возможно при условии достижения гибкого соответствия организационно-педагогических основ профессиональной подготовки будущих специалистов уровню развития, актуальным и перспективным запросам экономической, политической и культурной сфер региона, потребностям развивающейся личности.

Библиографический список

1. **Анисимов, П. Ф., Сосонко, В. Е.** Управление качеством среднего профессионального образования: Монография. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2001. – 256 с.
2. **ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001.** Системы менеджмента качества. Требования.
3. **Елагина, Л. В.** Устойчивое развитие профессионально-педагогического колледжа: Учебное пособие / Под ред. проф. В. Г. Рындак. – М.: УЮК, 2003. – 192 с.
4. **Новиков, П. И.** Опережающее профессиональное образование / П. И. Новиков, В. М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 260 с.
5. **Поташник, М. М.** Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
6. **Федоров, В. А., Колегова Е. Д.** Инновационные технологии в управлении качеством образования. – Екатеринбург.: Изд-во РГППУ, 2002. – 176 с.
7. **Ширшова, В. С.** и др. Совершенствование образовательного процесса в средних профессиональных образовательных учреждениях. – М.: Институт проблем развития среднего профессионального образования Минобразования России, 2001. – 90 с.
8. **Усул, А. Д.** Модель образования XXI века: проблемы устойчивого развития и безопасности // Журнал Высокие гуманитарные технологии. – 2001. – № 4. – С. 61–96.

«ОГППК» традиционно организует мастер-классы представителей Ассоциации кулинаров Франции для студентов пищевого отделения, начиная с 2006 г. разработана программа сотрудничества с образовательным центром Edupoli (г. Порво, Финляндия). Стратегическими задачами сотрудничества являются повышение качества профессионального образования, его экспертная оценка по европейской системе качества, внедрение в образовательный процесс колледжа инновационных информационных технологий, повышение профессиональной компетентности сотрудников и студентов колледжа, организация стажировки на отраслевых предприятиях г. Порво, г. Хельсинки и др.

Творческие и профессиональные достижения педагогов и студентов, эффективность системы социального партнерства, повышение инвестиционной привлекательности колледжа на рынке образовательных услуг свидетельствуют об устойчивом развитии колледжа по стратегически важным

опыта. По А. Валлону (1967), младенец реагирует на изменение эмоционального состояния окружающих сходными эмоциональными реакциями, его эмоциональные контакты устанавливаются по типу эмоционального зараже- ния – такую связь описывают как синтонию, внеинтеллектуальное созвучие (К. Обуховский, Л. Мерфи и др.). По Л. Б. Мерфи, эмпатия проявляется в адекватных формах у адаптированных к социальной жизни детей, получивших в семье максимум доверия, любви, тепла. Х. Л. Рош и Е. С. Бордин указывают, что эмпатия наиболее успешно формируется ребенка при соблюдении баланса между потребностями родителей и ребенка. В неполных, дисфункциональных семьях формирование эмпатии зачастую бывает нарушено [4].

В ряде зарубежных и отечественных исследований, посвященных подростковому и юношескому возрастам, описан эффект переноса эмпатийных переживаний отрочества на юность и зрелый возраст с сохранением эмоционального знака [11, 2]. «Если будучи ребенком и подростком человек имел с родителями эмпатийное взаимопонимание, то в период взрослости эмпатийное реагирование на окружение не вызывает отрицательных переживаний, и наоборот: кое-кто в течение всей жизни переносит на других людей ненависть к своим родителям» [11]. Стимулирование эмпатийных переживаний у испытуемых способствовало возникновению у них действенной помощи и усилению просоциального поведения.

Это свойство эмпатии лежит в основе программ по ее коррекции у лиц с отклоняющимся поведением [5 и др.] Однако до сих пор проблема степени и структуры распространения эмпатии у девиантных подростков остается недостаточно исследованной. Актуальность таких исследований связана с обоснованием и структурированием воздействия на их поведение через формирование эмпатии.

Можно предполагать, что эмпатические тенденции в поведении связаны с особенностями временной перспективы. Способность к вчувствованию, вслушиванию в другого человека связана с возможностью быть здесь и сейчас [3], а ориентация на просоциальное поведение – с пониманием возможности своего воздействия на ситуацию, предвидение последствий своего поведения, т.е. с ориентацией на будущее.

В. С. Хомик и А. А. Кроник исследовали отношение к настоящему и будущему у детей с отклоняющимся поведением (возраст 15–17 лет) и заключили, что благополучных юношей отличает акцентирование ценности настоящего времени, а девиантов гедонистическое отношение к нему. Юноши с отклоняющимся поведением переживают текущее время как менее значимое и полезное, более скучное и пустое, непривлекательное [10]. Ю. А. Васильева показала, что лицам с социально-неадаптивными формами поведения присуща аморфность временной перспективы, большая обращенность в прошлое, центрированность на настоящем и меньшая направленность в будущее по сравнению со своими сверстниками [3]. В исследованиях А.

РАЗДЕЛ XI ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 136.09

В. В. Полякова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРИЗНАКОВ ЭМПАТИИ И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

В подростковом возрасте становление личности происходит через интенсивное познание подростком своего «Я» через других людей [11]. В этот период подростки, юноши стремятся к близким, дружеским отношениям, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками. Такие отношения немыслимы без развития эмпатии, которая необходима для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия [6]. Эмпатия несет функцию приспособления и защиты в межличностных отношениях [12].

Мы, вслед за И. М. Юсуповым (интегративный подход), рассматриваем эмпатию как сложное психическое явление, имеющее социально-психологическое происхождение и многоуровневую структуру, с представленностью на сознательном и бессознательном уровнях психики. Эмпатия реализуется в форме процесса, свойства, состояния и означает способность проникать во внутренний мир другого человека либо антропоморфизированного объекта, понимать его мысли, чувства, состояния, сопереживать им, а также реагировать в ответ на них [11]. Именно ответное реагирование делает эмпатию механизмом, формирующим поведение человека в социуме. Одной из важнейших функций. Эмпатия, являясь детерминантой альтруистического поведения [4], становится частью «эмоциональной культуры», которая отвечает за социальные навыки, помогающие успешному взаимодействию людей, следовательно, успешной социализации взрослеющего подростка.

Основа эмпатии закладывается в раннем детском возрасте на основе взаимоотношений с базовыми фигурами. Установление младенцем эмоционального контакта с матерью, формирование у него доверия, ощущения безопасности, чувства непрерывности существования, которое основывается на непрерывности ухода, заботы, внимания со стороны тех, без кого он не может выжить – все это необходимо для развития эмпатии [1]. Первичные реакции эмпатии являются врожденными и рано проявляются в онтогенезе, тогда как дальнейшее развитие эмпатия требует определенного социального

ства, интереса, сочувствия к партнерам в коммуникации) и проникающая способность эмпатии (расслабленность, открытость, доверие в общении) равно развиты у подростков с нормальным и отклоняющимся поведением. Таким образом, можно полагать, что у девиантных подростков ослабление эмпатии связано с эмоциональными нарушениями.

У подростков с девиантным поведением менее выражены гедонистическое настоящее, будущее и позитивное прошлое. Таким образом, у них меньше целенаправленной деятельности, ориентированной на достижение результата в будущем; меньше психологических ресурсов, опоры, заключающихся в позитивном опыте, связях с семьей, и менее выражено стремление жить здесь и сейчас, получая удовольствие от жизни. Первое место в структуре временной перспективы у подростков с девиантным поведением занимает негативное прошлое, что, скорее всего, указывает на наличие непереработанного травматичного опыта.

Статистически достоверных различий между дисперсиями для всех изучаемых показателей не выявлено ($p > 0.05$), что позволило использовать факторный анализ для выделения групп взаимосвязанных переменных. Выделены три группы переменных, охватывающих 50,87% данных для девиантных подростков и 52,75% для подростков с нормальным поведением: первый фактор – эмпатия к окружающим, второй фактор – формы проявления эмпатии и третий фактор – восприятия времени.

Первый фактор для девиантных подростков, включает проявления эмпатии по отношению к родителям, детям, старикам, художественным произведениям, незнакомцам. При направленном воздействии на любой из этих компонентов, будут повышаться практически все составляющие эмпатии. У подростков с нормальным поведением составляющими фактора эмпатии к окружающим являются только эмпатия к старикам и детям.

Второй фактор у девиантных подростков состоит из интуитивного канала эмпатии, установок на эмпатию и идентификации. Для подростков без отклонений в поведении этот фактор объединяет эмпатию к художественным произведениям, рациональный канал, эмоциональный канал и установки, способствующие эмпатии.

Третий фактор восприятия времени у девиантов входят гедонистическое и фаталистическое настоящее и отрицательно с ними связанная проникающая способность эмпатии. Чем выше у девиантов ориентация на получение сиюминутного удовольствия и безразличие к происходящему в их жизни (вследствие установки на то, что повлиять на будущее они не в силах), тем больше их напряженность в межличностных контактах, недоверие, тем ниже способность к свободному «энергетическому» и эмоциональному обмену. Этот феномен может быть связан с обесцениванием настоящего на фоне слабой сформированности перспективы будущего, характерной для девиантных подростков [9]. Фактор восприятия времени у подростков с

И. Федорова [9] показано, что у зависимых старшеклассников, склонных к различным видам аддиктивного поведения, преобладает внешний локус субъективного контроля, короткая временная перспектива, размытое представление о будущем.

Итак, эмпатия и временная перспектива в их взаимосвязи – важные цели для психологического воздействия на юных людей с отклоняющимся поведением. Цель настоящего исследования – изучение компонентов эмпатии и временной перспективы у девиантных подростков, разработка на основе полученных результатов программы формирования эмпатии как основы профилактики отклонений в поведении у подростков и эмпирическая оценка эффективности программы.

Диагностика общего уровня эмпатии и ее структуры

Были сформированы группы подростков 14–17 лет с девиантным и нормальным поведением. Первая группа включала 75 подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции, из них 45 юношей и 30 девушек. Вторая включала 87 юных людей того же возраста без отклонений в поведении, из них 30 юношей и 57 девушек.

Для диагностики общего развития эмпатии и отдельных ее компонентов применяли методики: Меграбиана–Эпштейна «Исследование уровня эмпатии», Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», Юсупова «Диагностика эмпатических тенденций». Для изучения временной перспективы применяли методику «Исследование временной перспективы» Зимбардо.

Сравнение групп проводили с помощью U-критерия Манна–Уитни. Структурные взаимосвязи компонентов эмпатии и временной перспективы у подростков с девиантным поведением по сравнению с нормой выявляли путем факторного анализа [7]. Для предварительного определения числа факторов, исходные признаки обрабатывали с использованием анализа главных компонент, при этом применили критерий отсеивания Р. Кетелла. При факторизации матрицы корреляций использовали метод главных осей.

Для всех составляющих эмпатии по Юсупову (к родителям, старикам, детям, животным художественным произведениям и незнакомцам) выявлены достоверные различия между группами подростков с девиантным поведением и без отклонений в поведении. Все компоненты эмпатии по Юсупову, а также основной показатель эмпатии по методике Бойко и эмпатия по методике Меграбиана у девиантов снижены. У подростков с девиантным поведением снижены также эмоциональный канал эмпатии, который представляет собой способность сопереживать, входить в эмоциональный резонанс с окружающими, и идентификация – умение понять другого путем сопереживаний, постановки себя на место партнера, основанное на легкости, подвижность и гибкость эмоций, способности к подражанию. Рациональный канал эмпатии (способность к когнитивному осознанному познанию других), установки, способствующие эмпатии (убеждения, касающиеся проявлений любопыт-

Данная программа рассчитана на реализацию в системе дополнительного образования, а так же она может быть реализована в структуре внеклассной работы школьного коллектива. Возраст участников 14 – 18 лет. Состоит из трех блоков: «Проникновение в мир другого», «Осознание своих действий», «Альтруистическая ответственность».

1 блок – «Проникновение в мир другого». Цель: формирование и развитие сопонимания, чувства расположения к другому, чувства симпатии к близким людям, другу, понимания эмоционального состояния другого.

2 блок – «Осознание своих действий». Цель: предупреждение асоциального поведения у детей, формирование навыков «Я-высказывания», трансформация принципа удовольствия в конструктивно-позитивную деятельность, принятие событий прошлого жизненного опыта.

3 блок – «Альтруистическая ответственность». Цель: формирование позитивных альтруистических стратегий, формирование перспективы будущего.

Группа не более 12 человек, программа состоит из 11 трехчасовых занятий. Структура занятий включает: рефлексии прошлого занятия; разминку; информационную часть; игры, упражнения, и т. д.; самоотчет; релаксацию; домашнее задание. Тренинговые упражнения подобраны с учетом особенностей выборки подростков с отклонениями в поведении.

Оценка эффективности коррекционно-развивающей программы формирования социально-ориентированных признаков эмпатии.

Для выявления воздействия коррекционно-развивающей программы на уровень эмпатии, ее составляющих и временную перспективу выборки девиантов и подростков с нормальным поведением они были разделены случайным образом (с помощью процедуры рандомизации) на контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе проводились занятия, а экспериментальная присутствовала только на диагностических этапах. В этих группах различия в первом и втором тестировании выявляли с использованием U-критерия Манна–Уитни, а различия результатов первого и второго тестирования внутри групп – с помощью T-критерия Вилкоксона.

До экспериментального воздействия контрольная и экспериментальная группа не различались, как для девиантных подростков, так и для подростков с нормальным поведением. После проведения серии занятий в контрольной группе девиантов по сравнению с экспериментальной группой увеличились все компоненты эмпатии (эмпатия к родителям, животным, старикам, детям, художественным произведениям, незнакомцам), в контрольной группе подростков с нормальным поведением – те же компоненты, за исключением эмпатии к художественным произведениям. У подростков с девиантным поведением, в сравнении с экспериментальной группой, усилилось функционирование эмоционального и интуитивного каналов эмпатии, механизма, идентификации, у подростков без отклонений в поведении – только интуитивного

нормальным поведением включает иные компоненты: негативное прошлое, фаталистическое настоящее и интуитивный канал эмпатии. С возрастанием негативного отношения к своему прошлому и чувства беспомощности по отношению к будущему, когнитивной установки на то, что активные действия бесполезны, подростки без отклонений в поведении увеличивают способность действовать в условиях дефицита исходной информации о партнерах по коммуникации, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Это может быть адаптивным компенсаторным механизмом.

Будущее у девиантных подростков не связано с компонентами эмпатии, по нашему мнению, это указывает на ранние нарушения отношений с базовыми фигурами [1], что разрушает связь между эмпатией как компонентом привязанности и формированием перспективы будущего. Таким образом, можно предполагать, что формирование перспективы будущего для этих подростков не происходит через отношения эмпатии, и требует отдельного направленного воздействия.

Метод формирования эмпатии как основа профилактики отклонений в поведении у подростков

В результате проведенного психодиагностического исследования выявлены следующие основные направления коррекционной работы:

- 1) формирование социально-ориентированных признаков эмпатии.
- 2) формирование компонентов временной перспективы.

На основании анализа полученных результатов для детей с отклонениями в поведении определены основные стратегии, повышающие и понижающие эффективность воздействия.

Эффективно: для формирования эмпатии формировать установки, способствующие эмпатии, для формирования эмпатии пользоваться интуитивным каналом, отдельно формировать перспективу будущего, отдельно работать с прошлым жизненным опытом, для формирования общей эмпатии равнозначно можно воздействовать на любой из следующих компонентов эмпатии – эмпатию к родителям, старикам, детям, незнакомцам, художественным произведениям, для формирования эмпатии пользоваться идентификацией.

Не эффективно: для формирования проникающей способности эмпатии центрироваться на настоящем.

С учетом вышеперечисленных требований сформирована обучающая коррекционно-развивающая программа формирования социально-ориентированных признаков эмпатии «Психологический обмен» [11], потому данная программа является ранней профилактикой отклонений в поведении в период подросткового кризиса.

Цели программы: интегрирование структурных компонентов эмпатического взаимодействия в формировании со-переживательных чувств у подростка; формирование перспективы будущего, принятие событий прошлого жизненного опыта.

филактики отклонений в поведении у подростков.

Библиографический список

1. **Боулби, Д.** Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. **Бреслав, Г. М.** Воспитание нравственных чувств ребенка в семье // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 41-47.
3. **Васильева, Ю. А.** Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. Т. 18. – № 2. – С. 58–78.
4. **Гаврилова, Т. П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–157.
5. **Григори, Н.** Связующая нить: программа коррекции детско-родительских отношений // Школьный психолог. – 2000. – № 28. – С. 1–16.
6. **Мэй, Р.** Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1994. – 144 с. – С. 64.
7. **Наследов, А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
8. **Психологические** технологии работы с подростками с отклонениями в поведении / Автор-составитель В. В. Полякова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиРО, 2007. – 96 с.
9. **Федоров, А. И.** Временная перспектива в юношеском возрасте: типологический подход: Автореф. дис. ... канд. пс. наук. – М., 1996.
10. **Хомик, В. С., Кроник А. А.** Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 98–106.
11. **Юсупов, И. М.** Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ... д-ра. психол. наук. – СПб. 1995. – 252 с.
12. **Worringer, Wilhelm.**: Abstraction and Empathy. New York: International Universities Press, 1953.

УДК 37.801

О. Д. Плахотина

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С СДВГ

Постановка проблемы

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей становится одной из серьезных проблем, с которой сталкивается современная школа. Данное расстройство поведения, характеризующееся повышенной реактивностью или двигательной расторможенностью, дефицитом сдерживающего контроля, рассеянностью, нарушением внимания, повышенной

канала. Эмоциональный канал и идентификация у девиантных подростков снижены относительно нормы. Из составляющих временной перспективы для всех подростков увеличился фактор будущего.

Проконтролировать факторы естественного развития групп и фоновых событий позволило выявление различий между показателями эмпатии и факторами временной перспективы в каждой из групп в первом и втором тестировании. У подростков с отклоняющимся поведением, не участвовавших в тренинге, усилился рациональный канал эмпатии. По-видимому, в ходе социальной адаптации подростков с девиантным поведением – это их «сильная сторона», за счет которой они могут самостоятельно приспосабливаться к социальной среде, наращивать компетентность коммуникации. То, что оно происходит в обеих группах, говорит о важности этого процесса. Усиление же эмоционального канала эмпатии, недостаточно развитого у подростков с отклоняющимся поведением, произошло только у девиантов, участвовавших в программе. В контрольной группе девиантов возросли все компоненты Э., за исключением эмпатии к старикам, основной показатель эмпатии, снизилось негативное отношение к своему прошлому, и усилилась ориентация на будущее.

В группе подростков без отклонений в поведении, не подвергавшихся контрольному воздействию, снизилась общая эмпатия, прежде всего, за счет такого его компонента, как эмпатия к родителям; кроме того, уменьшилось восприятие своего прошлого как позитивного. Вероятно, это связано с особенностями подросткового возраста и отражает процесс преодоления рамок родительской семьи ради выхода в «большой мир», сопровождающийся временным, обесцениванием семейных ценностей, полученного в семье опыта. В группе девиантов это явление не наблюдается, что связано изначальным ослаблением у трудных подростков связи с собственной семьей, не дающей необходимой поддержки и заботы. В контрольной группе подростков без отклонений в поведении возросла эмпатия к незнакомцам, усилились установки, способствующие эмпатии, увеличился основной показатель эмпатии и увеличилась ориентация на будущее. Не произошло изменений в эмоциональном канале эмпатии, что связано с изначальной сформированностью эмоциональной сферы и эмоциональных составляющих эмпатии у этих подростков. Большее воздействие программа оказала на рациональную сферу, путем формирования способствующих эмпатии установок. Кроме того, в контрольной группе не произошло снижение показателей, как в экспериментальной. Это результат формирующего воздействия программы.

Для благополучных подростков отмечено меньшее, в целом, воздействие программы на разные составляющие эмпатии. По-видимому, это объясняется как меньшей связанностью у них различных компонентов, что было показано в первой части нашего исследования, так и с отсутствием дефицита эмпатии в этой группе. Максимальное воздействие программы на подростков с девиантным поведением подтверждает ее эффективность как средства про-

Помимо опросника, для выявления СДВГ у умственно отсталых детей, были проанализированы анамнезы с целью проверить, не являются ли нарушения в поведении ребенка ситуативными. Из анамнезов следует, что почти все родители детей с умственной отсталостью, у которых, по результатам экспертной оценки, симптоматика СДВГ сильно выражена, обращались в специализированные учреждения с жалобами на неусидчивость и повышенную возбудимость ребенка в возрасте около 1 года.

Проведенное нами эпидемиологическое исследование показало, что СДВГ среди учащихся общеобразовательной школы достигает 14%, а в школе 8-ого вида – 49%. Кроме того, у детей, обучающихся в специальной коррекционной школе, симптоматика более выражена, чем у детей в общеобразовательной школе. Об этом свидетельствует большее количество утвердительных ответов в опроснике.

Таким образом, проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди учащихся специальной коррекционной школы является злободневной и требует своего решения.

СДВГ, усугубляя симптомы первичного дефекта, накладывает свой особый отпечаток на личность умственно отсталого ребенка и, следовательно, его взаимоотношения с окружающими. Для верного понимания патохарактерологического развития ребенка, необходимо изучить, как именно переплетаются между собой умственная отсталость и СДВГ, их общее влияние на личность подростка в целом.

Задачи исследования

Были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить тип акцентуации характера у умственно отсталых подростков с СДВГ.
2. Выявить особенности агрессивных проявлений у умственно отсталых подростков с СДВГ.
3. Изучить уровень тревожности у умственно отсталых подростков с СДВГ
4. Провести сравнительный анализ личностных особенностей в следующих группах: умственно отсталые подростки с СДВГ, умственно отсталые подростки без СДВГ и нормально развивающиеся подростки с СДВГ.

Характеристика выборки

Нами было исследовано три группы: одна экспериментальная и две контрольные. Экспериментальная группа включила в себя школьников с легкой степенью умственной отсталости с СДВГ (58 человек), в контрольные группы вошли дети с легкой степенью умственной отсталости без СДВГ (60 человек) и здоровые дети с СДВГ (57 человек). Возраст детей от 11 до 15 лет.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: опросник Баса-Дарки

утомляемостью, очень низкой продуктивностью работы, приводит, прежде всего, к социальной и школьной дезадаптации. На уроках такие дети часто отвлекаются на посторонние предметы, не могут вспомнить инструкцию, им сложно завершить задание. Дети с СДВГ не способны систематически заниматься, в результате они не справляются со школьной программой.

Необходимость осмысления природы рассматриваемого синдрома, своевременное выявление детей с СДВГ и построение коррекционных программ инициировали большое количество исследований данной проблематики. Однако подобного рода работы направлены в основном на изучение СДВГ у нормально развивающихся детей и обходят стороной детей с различными формами дизонтогенеза, в частности детей с умственной отсталостью. Так анализ работ разных авторов указывает на то, что проблема СДВГ у умственно отсталых детей практически не исследовалась. В результате оценка сопутствующих нарушений у таких детей опирается, как правило, на описания родителей и педагогов.

О существовании в клинической практике гиперактивного расстройства, сочетающегося с умственной отсталостью, в частности упоминает Л. С. Чутко [Л. С. Чутко и др., 2007]. Э. Мэш, ссылаясь в своей работе на Dykens, пишет, что учителя и родители детей с умственной отсталостью, как правило, сообщают о симптомах СДВГ, что требует корректирования стратегий обучения и отношения к детям [Э. Мэш, Д. Вольф, 2003]. Тем не менее, подобные работы встречаются крайне редко. В результате, различного рода отклонения в поведении у умственно отсталых детей и подростков сводятся, как правило, к первичному дефекту. СДВГ у таких детей, чаще всего, не диагностируется и как следствие не проводится соответствующая коррекционная работа, хотя, по словам Barkley R., симптомы СДВГ не могут быть объяснены наличием другой патологии, например, тяжелой задержкой умственного развития [R. Barkley, 1993].

Для того чтобы сравнить частоту встречаемости детей с СДВГ в общеобразовательной школе и специальной коррекционной школе, нами был составлен опросник для преподавателей. В него вошли диагностические критерии СДВГ, представленные в руководстве DSM – VI – TR. Опросник включал в себя 10 закрытых вопросов и состоял из следующих блоков: вопросы, направленные на выявление нарушений внимания (плохая концентрация, дезорганизация), поведения (гиперактивность, импульсивность, сложность с подавлением моторики), настроения (непредсказуемость, вспыльчивость), взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (конфликтность), проблем в обучении. Таким образом, опросник охватил основную группу симптомов, которые присутствуют при СДВГ. Опросник предлагалось заполнить трем преподавателям на каждого ребенка, что позволяло получить достаточно объективную информацию. О наличии симптомов свидетельствовали утвердительные ответы не менее чем на 6 вопросов.

Интересен тот факт, что подросток с гипертимным типом акцентуации характера, как правило, «заводила» в любой компании, очень общителен и стремится всегда быть в окружении других. Оказываясь в одиночестве, лишенный общения и контактов со сверстниками, такой подросток испытывает раздражение и даже гнев [К. Леонгард, 1997; А. Личко., 1999]. Что касается детей с СДВГ, то, как показывают многочисленные исследования, они испытывают трудности в межличностных отношениях [Н. Н. Заваденко, 2005; Э. Мэш, Д. Вольф, 2003; Л. О. Бадалян и др, 1993; З. Тржесоглава, 1986]. Неспособность играть по тем же правилам, что и другие дети, чрезмерная, неадекватная ситуации активность, конфликтность и вспышки агрессии часто раздражают и вызывают к себе неприязнь со стороны сверстников. [Н. Н. Заваденко, 2005; Э. Мэш, Д. Вольф, 2003]. В результате дети с СДВГ оказываются в ситуации социальной изоляции, что само по себе негативно сказывается на их эмоциональном состоянии, а, учитывая то, что большинству из них присущ гипертимный тип акцентуации характера, характеризующийся неутолимой жадой общения, подобные условия могут оказаться особо травматичными для ребенка.

Также значимые различия были выявлены по параметрам «Возбудимость» ($\text{sig} < 0,01$) и «Застревание» ($\text{sig} < 0,01$), отличающие группу умственно отсталых детей с СДВГ от группы умственно отсталых детей без СДВГ. У первых показатели по данным параметрам выше. Значимых различий по выделенным параметрам между группой умственно отсталых детей с СДВГ и группой нормально развивающихся детей с СДВГ обнаружено не было. Следовательно, данные признаки являются характерной чертой именно экспериментальной группы и обусловлены, скорее всего, первичным дефектом.

Решающими в поведении возбудимой личности оказываются влечения, инстинкты, неконтролируемые побуждения. Такой человек стремится, прежде всего, к физической разрядке. При малейших неудачах он дает волю раздраженности, которая часто переходит в рукоприкладство [К. Леонгард, 1997].

Скорее всего, данные виды акцентуации характера у умственно отсталых школьников с СДВГ обостряются в результате влияния первичного дефекта, самого синдрома и болезненного, негативного опыта взаимодействия с другими. Такие дети, вероятно, чаще, чем здоровые дети с СДВГ, будут демонстрировать агрессивное поведение на обиды, неудачи и запреты. При этом агрессия у них будет выражена на порядок сильнее, чем у нормально развивающихся сверстников с СДВГ, а негативные эмоции, возникающие как ответная реакция на обиды и запреты, – более устойчивыми.

Значимые различия по параметру «Педантичность» были получены между группой умственно отсталых детей с СДВГ и группой здоровых детей с СДВГ ($\text{sig} < 0,01$). В экспериментальной группе показатели по данному параметру выше. Данный тип акцентуации характера проявляется в ригидности, инертности психических процессов, в долгом переживании травмирующих собы-

– для выявления агрессивных проявлений, тест-опросник Шмишека – для раскрытия акцентуаций характера и тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) – для определения уровня тревожности у подростков. Для обработки полученных данных использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), метод множественных парных сравнений средних (PostHoc) по критерию Tukey HSD.

Результаты и их обсуждение

Особенности акцентуаций характера у умственно отсталых подростков с СДВГ

Были обнаружены значимые различия по тесту – опроснику Шмишека, отличающие группу умственно отсталых подростков без СДВГ от двух других групп с СДВГ, по параметру «Гипертимность» ($\text{sig} < 0,001$). У умственно отсталых школьников с СДВГ и их нормально развивающихся сверстников с СДВГ показатели по данному параметру значительно выше, чем у умственно отсталых подростков без СДВГ. Полученные данные указывают на то, что именно гипертимный тип акцентуации характера чаще всего встречается у детей с СДВГ и может выступать в качестве отличительной черты, характеризующей данный синдром.

Для подростков с гипертимным типом акцентуации характера свойственны большая подвижность, общительность, болтливость, склонность к озорству, проявление неусидчивости, отвлекаемость, недисциплинированность. В некоторых случаях мышление таких детей характеризуется скачкой идей. Для них также характерно почти всегда хорошее, приподнятое настроение, а причиной раздражения обычно служат противодействие со стороны окружающих, подавление их желаний и намерений. [К. Леонгард, 1997; А. Личко, 1999].

Перечисленные выше черты обнаруживают себя и в поведении детей с СДВГ. Можно предположить, что нарушения внимания и поведения, связанные с рассматриваемым синдромом, влияют на формирование особенностей характера личности ребенка, накладывают на него свой отпечаток, что в свою очередь усиливает основные симптомы СДВГ. Личко А. приводит данные исследования подростков госпитализированных в психиатрическую больницу с психопатиями или с различными неспецифическими нарушениями на фоне акцентуаций характера. У 36% из них были обнаружены признаки «минимального мозгового нарушения» [А. Личко, 1999]. Минимальные мозговые дисфункции (ММД) рассматриваются как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных ВПФ и их дисгармоничным развитием. Среди детей с ММД в качестве относительно однородной по характеру нарушений поведенческих и когнитивных трудностей можно выделить группу детей с СДВГ, из всех случаев ММД на его долю приходится 46% [Н. Н. Заваденко, 2005]. Таким образом, СДВГ действительно может выступать как один из факторов влияющий на развитие гипертимного типа акцентуации характера у подростков.

в том числе, агрессии со стороны взрослых и сверстников. Импульсивность, свойственная детям с СДВГ, приводит к тому, что такие дети не способны сдерживать свои эмоции, проанализировать ситуацию и последствия своих действий. Поэтому именно физическая агрессия является самым простым и одновременно естественным способом реагирования в ситуации, когда ребенок с данным синдромом стремится себя защитить. В то же время, дети с описываемым синдромом испытывают чувство вины. Можно предположить, что чувство вины в какой-то степени «навязано» им со стороны посредством негативной оценки их другими за несоответствие нормам и правилам поведения. Чувство вины может указывать на то, что дети с СДВГ эмоционально переживают свое несоответствие общепринятым нормам и правилам, что может приводить к аутоагрессивным действиям.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что агрессивность является фактором, который является отличительной особенностью изучаемого синдрома. Вследствие импульсивности, постоянных запретов и ограничений со стороны взрослых, у детей с СДВГ уже в раннем возрасте возникают агрессивные проявления [Тржесоглава З., 1986]. Складывается порочный круг: дети с СДВГ своим поведением изначально сами провоцируют на агрессивное отношение к ним, что нарушает социальный процесс, связанный с поддержкой и помощью, в результате чего агрессия у них проявляется в еще большей степени.

Результаты исследования уровня тревожности

Достоверно значимые отличия в уровне тревожности были обнаружены между нормально развивающимися школьниками с СДВГ и умственно отсталыми школьниками ($\text{sig} < 0,001$). Если у здоровых детей с СДВГ был выявлен средний уровень тревожности, то у умственно отсталых детей с СДВГ и без него – высокий. Высокий уровень тревожности в случае умственно отсталых школьников с СДВГ усиливает дезадаптацию наравне с первичным дефектом и рассматриваемым синдромом.

Выводы

На основе полученных данных и их анализа можно сделать следующие выводы:

1. Умственно отсталым подросткам с СДВГ характерны следующие особенности личности: высокий уровень агрессивности (прежде всего по параметрам: «физическая агрессия», «раздражение», «негативизм», «обида», «подозрительность», «вербальная агрессия», «враждебность», «чувство вины»), высокий уровень тревожности и следующие типы акцентуаций характера: гипертимный, возбудимый, застревающий и педантичный.

2. Наличием СДВГ у умственно отсталых подростков можно объяснить следующие личностные особенности: гипертимный тип акцентуации характера и высокий уровень агрессии (по параметрам «физическая агрессия», «раздражение», «подозрительность», «чувство вины»), поскольку именно

тий [К. Леонгард, 1997], что подтверждает наш тезис о том, что умственно отсталые дети с СДВГ будут значительно дольше и тяжелее (в эмоциональном плане) переживать негативный опыт и неудачи.

Результаты исследования уровня агрессивности

С помощью опросника Басса-Дарки было выявлено, что агрессивность, практически по всем параметрам, сильнее выражена у умственно отсталых детей с СДВГ, что может объясняться, во-первых, импульсивностью, обусловленной самим синдромом и усиленной первичным дефектом, во-вторых, негативной оценкой и агрессией со стороны взрослых и сверстников, и, в – третьих, акцентуациями характера, такими как: гипертимность, возбудимость и застревание.

Роль первичного дефекта в формировании специфических особенностей агрессивного поведения у умственно отсталых детей с СДВГ обнаруживает себя в более высоких показателях и значимых различиях от двух других групп по следующим параметрам: «Враждебность» ($\text{sig} < 0,01$), «Вербальная агрессия» ($\text{sig} < 0,001$), «Обида» ($\text{sig} < 0,001$), «Негативизм» ($\text{sig} < 0,001$). То есть умственно отсталые школьники с СДВГ более ранимы, обидчивы, чувствительны к действиям окружающих и в связи с этим могут чаще других испытывать необходимость защищать себя по средствам проявления агрессии, оппозиционной манеры поведения и давать негативную оценку людям и событий.

Кроме того, были выявлены значимые различия между группой умственно отсталых детей с СДВГ и группой умственно отсталых детей без СДВГ по параметрам: «Раздражение» ($\text{sig} < 0,01$) и «Подозрительность» ($\text{sig} < 0,05$). В экспериментальной группе показатели значительно выше. Скорее всего, данные различия обусловлены, прежде всего, СДВГ и его проявлениями в поведении, поскольку значимых различий между умственно отсталыми школьниками с СДВГ и нормально развивающимися сверстниками с СДВГ по данным параметрам обнаружено не было. Подозрительность может проявляться в диапазоне от недоверия и осторожности до убеждения, что другие люди приносят только вред. Раздражительность у умственно отсталых детей с СДВГ проявляется в готовности к проявлению агрессии при малейшем возбуждении.

Значимые различия между группой умственно отсталых школьников без СДВГ и двумя другими группами с СДВГ были обнаружены по параметрам: «Физическая агрессия» ($\text{sig} < 0,05$) и «Чувство вины» ($\text{sig} < 0,001$). У умственно отсталых детей с СДВГ и учащихся массовой школы с СДВГ показатели по данным параметрам выше. На основании этого можно заключить, что описанные факторы характерны именно изучаемому синдрому и выступают как некоторые его отличительные особенности.

Высокие показатели по параметру «Физическая агрессия» у детей с СДВГ обусловлены стремлением защитить себя от нападков, замечаний, насмешек и,

Именно самооценка влияет на эффективность деятельности человека и обуславливает динамику и направленность развития человека и как личности и как индивидуальности (И. С. Кон, 1984; Р. Бернс, 1986; А. И. Липкина, 1976; О. А. Белобрыкина, 2001 и др.). Таким образом, проблема самооценки как одна из актуальных в психологии является предметом изучения многих зарубежных и отечественных исследователей.

Анализ литературных источников позволяет говорить о том, что позиции зарубежных авторов в отношении определения самооценки и ее сущности разнятся: *психоаналитики* считают самооценку интрапсихическим образованием, складывающимся под давлением конфликта между внутренними побуждениями и внешним контролем, основная функция которого состоит в ориентации и адаптации человека в окружающей социальной среде; *А. Бандура*, как представитель бихевиористического направления в психологии, говорит о самоэффективности личности, связанной с ее самоуважением, при этом он отмечал, что самоэффективность формируется как под влиянием собственного опыта человека, так и под влиянием значимого окружения человека; *сторонники гуманистического направления* в психологии рассматривают самооценку как компонент Я-концепции человека, который изначально формируется в результате взаимодействия человека с окружающими, но при этом имеет субъективный характер, так как самооценка зрелой личности, по мнению К. Роджерса, ориентирована на собственные внутренние, а не внешние оценочные процессы [12].

Обобщая подходы отечественных исследователей (М. И. Лисина, А. И. Силвестру, 1983; И. И. Чеснокова, 1974, 1977; М. И. Лисина, 1986, 1997; Л. И. Божович, 1995; А. А. Реан, 2004; С. Г. Якобсон, 2006) к определению данного личностного образования, мы можем констатировать, что в основе анализа самооценки лежит традиционное представление о ней как части, структурном компоненте самосознания, который, в свою очередь, представляет собой единство когнитивной (рациональной) и аффективной (эмоциональной) составляющих. При этом самооценка носит субъективный характер и направлена на саморегуляцию поведения личности в системе межличностных отношений. В нашем исследовании мы придерживаемся трактовки самооценки, предложенной И. И. Чесноковой (1977), поскольку на наш взгляд, оно наиболее полно и точно отражает сущность данного

по данным параметрам группы с СДВГ отличаются от группы без СДВГ.

3. Роль первичного дефекта в формировании личностных особенностей у умственно отсталых детей с СДВГ обнаруживает себя в высоких показателях уровня тревожности и следующих параметрах уровня агрессивности: «негативизм», «обида», «вербальная агрессия», «враждебность». Именно по данным параметрам группы умственно отсталых подростков с СДВГ и умственно отсталых подростков без СДВГ отличаются от группы нормально развивающихся школьников с СДВГ.

Библиографический список

1. Бадалян, Л. О., Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдром дефицита внимания у детей // Психопатология детского возраста / Под ред. А. Ю. Егорова. – СПб.: Издательство «Дидактика Плюс», 2002. – С. 222–226.
2. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Изард, К. Э. Психология эмоций – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 263.
4. Леонгард, К. Акцентуированные личности – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997.
5. Личко, А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков – М.: ООО АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
6. Мони́на, Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь – СПб.: Речь, 2007.
7. Мэш, Э., Вольф, Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
8. Трже́соглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте – М.: Медицина, 1986.
9. Barklye R. Attention – deficit. Hyperactivity Disorder – N. Y.: Gilford Press, 1993.

УДК 159.9: 615-053.2

С. В. Чекрыкова

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМУ

На сегодняшний день в связи с высоким темпом развития общества возрастают и требования, предъявляемые им к человеку. Первостепенное значение приобретают задачи, направленные на формирование физически развитой и психологически здоровой личности, способной к быстрой и эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизни и продуктивной деятельности. Большую роль в этом процессе играет самооценка, являющаяся одним из важнейших показателей индивидуально-личностного развития человека.

позволяет анализировать отношение к ребенку в следующих направлениях: реальное взаимодействие родителей с ребенком; отрефлексированное родителем отношение к ребенку и взаимодействие с ним; отношение родителя к ребенку, подчиненное влиянию неосознанной мотивации родителя. Исследователи определяют родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков.

В психолого-педагогической литературе выделяются и описываются типы эффективного (оптимального) отношения родителей, способствующего полноценному развитию личности ребенка, и типы неэффективного (нарушенного) родительского отношения, оказывающего влияние на формирование патологических новообразований в психической деятельности и поведении ребенка. [цит. по 7] При этом под неэффективным родительским отношением понимается такое отношение, на основе которого у родителя и ребенка сформировался эмоционально-негативный фон взаимоотношений, трудности взаимопонимания (Р. В. Овчарова, 1996).

Анализ литературы показал, что неэффективное родительское отношение может способствовать формированию искаженной, неадекватной самооценки ребенка дошкольного возраста. [4; 7; 10] Но данные особенности учтены при формировании личности и межличностных отношений здорового ребенка в целом, а работ, посвященных рассмотрению их влияния на формирование самооценки часто болеющего ребенка, нами обнаружено не было. В связи с этим целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи самооценки часто болеющих детей среднего и старшего дошкольного возраста и родительского отношения к ним; разработка программы, направленной на коррекцию неадекватной самооценки часто болеющих дошкольников, формирование эффективных взаимоотношений между родителями и детьми.

Значимость исследования особенностей развития личности, и в частности самооценки, данной категории детей связана с тем, что в последнее время повсеместно отмечается рост детской заболеваемости, и, как следствие, возникает проблема развития соматически больных детей.

В категории соматически больных детей особое место занимают часто болеющие дети. По данным отечественных исследований, часто болеющими принято считать преимущественно детей дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более 4 раз в году. В категории часто болеющих детей исследователи выделяют транзиторно (4 – 5 раз в году) и истинно часто болеющих детей (6 и более раз в году). [1; 5; 6; 9; 11]

В психологической литературе приводятся данные, обозначающие отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик (Г. А. Арина, Д. Н. Исаев, Н. А. Коваленко, В. А. Ковалевский, В. В. Николаева и другие), а также по специфике семейного

личностного образования, позволяя рассматривать его как определенный результат интегративной работы в сфере самопознания и сфере эмоционально-ценностного отношения человека к себе, который создает возможность для развития процесса саморегуляции поведения личности.

Известно, что дошкольный возраст является периодом активного формирования личности ребенка. Осознание ребенком самого себя, своего отношения к окружающему, к другим людям и самому себе, умение оценить свои возможности, наряду с умением соотносить свои силы с задачами и требованиями окружающей среды, и на этой основе регулировать свое поведение, делает самооценку важным фактором в формировании личности.

О. А. Белобрыкина (1998) на основе анализа работ, посвященных проблеме самооценки, выделила ряд специфических особенностей самооценки детей дошкольного возраста: самооценка дошкольника есть явление неустойчивое, ситуативное; динамика формирования самооценки в дошкольном возрасте идет по трем основным направлениям: возрастание числа качеств и видов деятельности, осознаваемых ребенком; переход от общей самооценки к частной, дифференцированной; возникновение оценки себя во времени, которая проявляется как в элементарной самоанализе своих прежних поступков, так и в прогнозировании будущего поведения; механизм формирования самооценки разворачивается следующим образом: через конкретные виды самооценок к обобщенным, через оценки значимых взрослых, затем сверстников, к развитию самооценки на основе информации о качестве результата при решении конкретных задач; наиболее адекватной самооценкой ребенка дошкольного возраста признается, как правило, завышенная. Самооценка дошкольника характеризуется определенной целостностью (ребенок еще не различает себя как субъекта деятельности и себя как личность), недостаточной объективностью и обоснованностью, малой рефлексивностью и слабо выраженной дифференцированностью, а также наличием завышенного уровня притязаний. [2]

Общепризнанно, что важнейшими факторами, определяющими развитие самооценки как социально обусловленного психического образования, являются: опыт собственной предметной деятельности и опыт общения с окружающими (Б. Г. Ананьев, 1980; Л. И. Божович, 1987, 1995; А. И. Силвестру, 1978; М. И. Лисина, 1986 и др.). При этом рядом исследователей (К. Хорни, 1993; Г. Салливан, 1953; Розенберг М., 1965, С. Куперсмит, 1967; В. С. Мухина, 1985; Р. Бернс, 1986; Е. Т. Соколова и И. Г. Чеснова, 1986; О. А. Белобрыкина, 1998, 2001; А. А. Реан, 2004 и др.) отмечается особая роль в формировании самооценки ребенка семьи как ближайшего социального окружения ребенка, а именно родительского отношения к нему.

В психологической литературе приводится достаточно много определений родительского отношения. Наиболее полным и точным мы считаем определение родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина (1995), так как оно

общеразвивающего вида г. Красноярска и на момент обследования находились в стадии ремиссии. Контрольную группу составляли здоровые дети в количестве 50 человек (двух возрастных периодов), также посещающие дошкольные учреждения общеразвивающего вида г. Красноярска. Кроме того, опрашивались родители (100 родительских пар) исследуемых групп детей.

Для изучения особенностей самооценки часто болеющих детей среднего и старшего дошкольного возраста, родительского отношения к ним и их взаимосвязи нами применялись следующие методы и методики: анализ научной литературы по исследуемой проблеме; анализ медицинских и индивидуальных карт детей дошкольного возраста для оценки состояния здоровья; методика исследования самооценки Т. С. Дембо – С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан) (2005); методика «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан и З. Василюскайте, 2000), направленная на определение особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе и самооценки детей; диагностическая методика, предложенная Де-Греефе (1994), направленная на определение самооценки ребенка дошкольного возраста; опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин, 2005); методы математической обработки и корреляционного анализа (сравнение результатов по критерию Манна-Уитни, подсчет ошибки среднеарифметического значения, подсчет коэффициента корреляции по Спирмену).

Обобщая результаты, полученные в ходе изучения самооценки часто болеющих детей, а также типов родительского отношения к ним, мы констатируем:

1) Самооценка часто болеющих детей среднего дошкольного возраста характеризуется некоторой неустойчивостью, которая проявляется в том, что при общем положительном эмоционально-ценностном отношении к себе дети демонстрируют заниженную самооценку (методика «Нарисуй себя» А. М. Прихожан, З. Василюскайте). Это выражается в следующем:

– с одной стороны, дети выявляют преобладание негативного, конфликтного отношения к себе, характеризующееся большей, по сравнению со здоровыми сверстниками, выраженностью показателей по симптомокомплексам «тревожность и агрессивность» (64% и 48% соответственно), «неудовлетворенность и неуверенность в себе» (72% и 28% соответственно), «конфликтность» (36% и 12% соответственно) и меньшей выраженностью показателей симптомов комплексов «интеллектуальное развитие» (44% и 60% соответственно), «общительность» (52% и 84% соответственно), «заинтересованность и уверенность в себе» (48% и 88% соответственно), а с другой, сравнительный анализ рисунков детей выявил преимущественно положительное отношение к себе, выражающееся в соотношении рисунка себя с рисунком «хорошего» человека по ряду параметров;

– преобладание заниженной самооценки по шкалам «Ум» (60%) и «Здоровье» (52%), но при этом преобладание завышенной самооценки по шка-

воспитания (Д. Н. Исаев, В. Н. Касаткин, А. А. Михеева, В. В. Николаева и другие). Результаты исследований свидетельствуют, что соматическое заболевание ребенка способствует формированию определенных типов родительского отношения. Большинство родителей часто болеющих детей реализуют стиль семейного воспитания по типу гиперопеки, а родительское (в частности материнское) отношение к часто болеющему ребенку, характеризуется как «отвергающее с элементами инфантилизации и социальной инвалидизации», отмечается наличие симбиотической связи матери и ребенка, отношение к нему как к «маленькому неудачнику» [9]. Все это, в свою очередь, оказывает влияние на развитие всех личностных структур ребенка, в том числе и на формирование самооценки.

Таким образом, *в результате обзора литературы нами был гипотетически выделен механизм возможных изменений развития самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста.* Предполагается, что самооценка часто болеющих детей так же, как и самооценка их здоровых сверстников, формируется под влиянием таких факторов, как опыт собственной предметной деятельности ребенка и опыт общения его с окружающими. Родители, как наиболее близкие ребенку люди, оказывают самое значительное влияние на процесс формирования личности ребенка. При этом нарушения соматического статуса ребенка (частые простуды, обострение хронических соматических заболеваний), в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, существенно влияют как на взаимоотношения между ребенком и родителями, так и на личностную сферу ребенка дошкольного возраста, в том числе и на его самооценку. В семьях, воспитывающих часто болеющего ребенка, формируются определенные типы родительского отношения к нему, относящиеся к неэффективным. В свою очередь неэффективное родительское отношение способствует формированию и развитию искаженной, неадекватной самооценки ребенка. Таким образом, *мы предполагаем, что на формирование и развитие самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста оказывает влияние, наряду с другими факторами, наличие определенного типа родительского отношения.*

В связи с вышесказанным задачами экспериментальной части исследования стали: изучение и сопоставление самооценки здоровых и часто болеющих детей на разных этапах дошкольного детства; выявление и сопоставление типов родительского отношения к часто болеющим и здоровым детям; разработка системы мероприятий, направленной на коррекцию неадекватной самооценки часто болеющих детей дошкольного возраста путем коррекции неэффективного родительского отношения.

В исследовании участвовали дети среднего и старшего дошкольного возраста. Экспериментальную группу составляли часто болеющие дети: 25 детей среднего дошкольного и 25 – старшего дошкольного возраста. Все часто болеющие дети посещали дошкольные образовательные учреждения

ка формируется в особых условиях, возникновение которых детерминировано нарушением соматического статуса ребенка и наличием особой создаваемой болезнью социальной ситуацией развития, под влиянием определенных типов родительского отношения. Данные корреляционного анализа дают основание предполагать, что, корректируя неэффективные типы родительского отношения, мы сможем оказывать влияние на формирование адекватной самооценки часто болеющих детей. В связи с этим полагаем, что общая стратегия коррекционных воздействий должна осуществляться с участием трех субъектов воспитательно-образовательного процесса: часто болеющих детей – посредством формирования адекватной самооценки и основ валеологических знаний; родителей – посредством психологического образования и консультирования, комплекса тренинговых занятий, направленных на оптимизацию детско-родительских отношений; педагогов – посредством лекционных и семинарских занятий и психологических консультаций; что в целом будет способствовать повышению самооценки часто болеющих детей и формированию эффективного родительского отношения к ним.

Библиографический список

1. **Арина, Г. А.** и др. Часто болеющие дети. Какие они? [Текст] / Г. А. Арина, Н. А. Коваленко // Школа здоровья, 1995. – Т. 2. – № 3. – С. 116–124.
2. **Белобрыкина, О. А.** Психологические условия и факторы развития самооценки на ранних этапах онто- и социогенеза: Дис... канд. психол. наук [Текст] / О. А. Белобрыкина. – Новосибирск, 1998. – 368 с.
3. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: ЧеРо, 1997. – 222 с.
4. **Варга, А. Я.** Структура и типы родительского отношения: Дис... канд. психол. наук [Текст] / А. Я. Варга. – М., 1986. – 146 с.
5. **Киян И. Г.** и др. Психологические особенности тяжело больных детей [Текст] / И. Г. Киян, И. В. Равич-Щербо, А. Г. Румянцев // Школа здоровья, 2000, Т. 7. – № 3. – С. 31–37.
6. **Ковалевский, В. А.** Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка: Учебное пособие. [Текст] / В. А. Ковалевский. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – 124 с.
7. **Котова, Е. В.** Детско-родительские отношения в различных типах семей: Монография [Текст] / Е. В. Котова. – Красноярск: РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 156 с.
8. **Лисина, М. И.** и др. Психология самопознания у дошкольников [Текст] / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев 1983. – 111 с.
9. **Михеева, А. А.** Психологические особенности часто болеющих детей: Дис... канд. психол. наук [Текст] / А. А. Михеева – М., 1999. – 168 с.
10. **Овчарова, Р. В.** Психология родительства [Текст] / Р. В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
11. **Румянцев, А. Г.** и др. Часто болеющие дети. Традиционный взгляд [Текст] / А. Г. Румянцева, В. Н. Касаткин // Школа здоровья, 1996. – Т. 3 – № 2. – С. 41–47.

ле «Внешность» (56%) (методика исследования самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн);

– преобладание заниженной самооценки как оценивание себя по заданному параметру ниже воспитателя и сверстника (52%) (методика Де Греефе).

Самооценка часто болеющих детей старшего дошкольного возраста также отличается некоторой неустойчивостью, выражающейся в следующем:

– по результатам методики «Нарисуй себя» дети также выявляют неустойчивое, двойственное эмоционально-ценностное отношение к себе, но оно отличается от такового у средних дошкольников, имеет несколько другой характер. А именно, достаточно высока (по сравнению со средними дошкольниками) степень выраженности симптомокомплексов «интеллектуальное развитие» (72% часто болеющих детей и 88% здоровых), «общительность» (80% часто болеющих детей и 88% здоровых), «заинтересованность и уверенность в себе» (72% и 76% соответственно), но при этом также повышена выраженность симптомокомплексов «тревожность и агрессивность» 84% и 56% соответственно), «неудовлетворенность и неуверенность в себе» (72% и 20% соответственно) по сравнению со здоровыми сверстниками. Сравнительный анализ рисунков детей по данной методике выявил также, как и у детей среднего дошкольного возраста, преимущественно положительное отношение к себе, о чем свидетельствует соотнесение рисунка себя с рисунком «хорошего» человека по ряду параметров.

– преобладание заниженной самооценки по шкалам «Ум» (56%) и «Здоровье» (48%), но при этом преобладание завышенной самооценки по шкале «Внешность» (56%) (методика исследования самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн);

– преобладание адекватной и заниженной самооценки как оценивание себя по заданному параметру (40% и 44% соответственно) (методика Де Греефе).

2) Полученные результаты по выявлению типов родительского отношения к часто болеющему ребенку дошкольного возраста показали, что преобладающими типами родительского отношения являются «принятие-отвержение» (36% родителей средних дошкольников и 40% родителей старших) и «кооперация» (40% родителей средних дошкольников и 44% родителей старших).

Определение взаимосвязей между самооценкой часто болеющего ребенка дошкольного возраста и преобладающим типом родительского отношения к нему показало наличие прямой тесной связи между заниженной самооценкой и типом родительского отношения «кооперация» к часто болеющим детям среднего (0,770) и старшего (0,539) возраста; обратной функциональной связи между заниженной самооценкой и типом родительского отношения «принятие-отвержение» к часто болеющим детям среднего (-0,331) и старшего (-0,157) дошкольного возраста.

Таким образом, полученные нами результаты согласуются с выдвинутой нами в начале исследования гипотезой о том, что *самооценка больного ребен-*

12. **Хьелл, Л., Зиглер, Д.** Теории личности (Основные положения, исследования и применение) [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.. – (Серия «Мастера психологии»)

13. **Чеснокова, И. И.** Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова. – М., «Наука», 1977. – 144 с.

РАЗДЕЛ XII

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 31

И. П. Арефьев

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ

Вначале хотелось бы напомнить читателям о том, что Президент Российской Федерации В. В. Путин неоднократно выражал свое беспокойство о нехватке в стране квалифицированных рабочих, например, сварщиков, и наличие перебора экономистов, юристов. Эту мысль достаточно подробно изложил первый заместитель Председателя правительства РФ Д. А. Медведев. Естественно, возникает вопрос, можно ли эту тенденцию в перспективе переломить, если можно, то как? Ответ очевиден, надо пересмотреть отношение государства и регионов к технологической и трудовой подготовке учащейся молодежи.

Однако чиновники от образования эту проблему предлагают решать по своему. Министерство образования и науки РФ публикует проект «Концепция государственных стандартов общего образования», который у нас вызвал недоумение и беспокойство. В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений изучение технологии с VII по IX классы включительно отсутствует. Более того, образовательная область «Технология» вообще исключена из фундаментального ядра содержания общего среднего образования. Однако авторы ряда публикаций успокаивают учителей, работников образования и педагогическую общественность, что это только лишь всего проект, в окончательном документе технология как учебная дисциплина приобретет свои реальные черты в учебном плане школы. Но мы не раз были свидетелями, когда подобные проекты в полном объеме приобретали черты нормативных документов. Так, реализация технологии в принятых Федеральных Базисных учебных планах 1998 г. (приказ Минобрзования России от 09.02.98г., № 322), 2004г. (приказ Минобрзования России от 09.03. 2004., № 1312), и в проекте БУП прослеживается тенденция от сокращения часов на изучение технологии до полной ее ликвидации в 7, 8, 9-х классах. Вместо нее реанимируется дисциплина «Труд», причем, изучение которой уже в 6-м классе заканчивается обучением школьников трудовым навыкам и все.

На наши запросы в Управление Президента Российской Федерации и в Правительство Ивановской области о дальнейшей судьбе школьной технологии, мы получили соответственно из Департаментов образования пространные витиеватые ответы. В первом ответе говорилось об обеспече-

8 класс – 1 час в неделю. Второй час на технологию в этом классе передан в национально-региональный компонент для организации изучения обучающимися содержания краеведческой деятельности. ...В 9 классе 2 часа учебного предмета «Технология» переданы в компонент образовательного учреждения». Эти часы используются для предпрофильного обучения учащихся. В пояснительной записке к базисному учебному плану даются соответствующие рекомендации, как можно использовать часы регионального и школьного компонентов в полном объеме для технологической подготовки учащихся. А на практике «Технология» ведется только в пределах часов, указанных в приказе. Это доподлинно нам известно, поскольку студенты, будучи на педагогической практике, уроки «Технологии» в 9-х классах не ведут, а в 8-х классах – только первое полугодие. Реально чиновники от образования на местах пошли еще дальше проекта «Концепция...» Так, при наличии учащихся в классе меньше определенного количества в городских и сельских школах девочек и мальчиков объединяют, уроки технологии ведет один учитель. Наряду с этим, реализуется и другой вариант, когда на местах мальчиков и девочек двух параллельных классов также объединяют и ведут уроки отдельно. Все это, наверное, «хорошо» с точки зрения экономии денег на оплату учителям (поскольку количество учебных часов сокращается) и материальных средств на организацию учебного процесса такого рода.

Организация в 10–11-х классах технологического профильного обучения, имея сегодняшний уровень материальной базы образовательного учреждения, является проблематичным. В технологическом профиле обучения предусмотрена подготовка старшеклассников по основным направлениям технологической деятельности в выбранной отрасли. Причем, предмет изучается дифференцированно, в зависимости от профиля и специализации, учитывая современное оснащение, коммуникации и управление производства. Организовать такое профильное обучение в школах, особенно в сельских, не представляется возможным.

Здесь хотелось бы поделиться следующими своими наблюдениями об организации технологического обучения в других регионах. Так, принимая участие в различных конференциях по проблемам технологической подготовки студентов и учащихся, мы посещаем лучшие, я так понимаю, общеобразовательные школы и образовательные центры. Естественно, нам демонстрируют современную организацию обучения технологии. Что же мы видим: в одних школах ученики на уроках технологии рисуют, клеят из бумаги различные «архитектурные» сооружения (жилые дома, общественные здания и прочие учреждения, создают макеты городских кварталов и т. д.), в других – учащиеся занимаются конструированием изделий из готовых деталей (типа «Лего») и т. д. Мы видели «современный» кабинет технологии – это небольшая комната (1,5 x 3 м), где все инструменты и принадлежности имели прикладной характер и были небольших размеров. Все увиденное,

нии единства федеральных требований к образовательным программам и их преемственности. «При этом сохраняется установленная действующим законодательством об образовании свобода образовательного учреждения в формировании образовательной программы, а также возможность органов управления образованием влиять на содержание образования с учетом региональных и (или) национальных особенностей». Все верно сказано, сформулировано грамотно, но ведь речь идет не о содержании технологии, это прерогатива, действительно, регионов и национальных территорий. Вопрос ставился о другом, о необходимости сохранить в федеральном БУП технологию и черчение (5–9 кл.) в полном объеме или высказать свое мнение о том варианте технологической подготовки учащихся, который мы предложили. В ответе об этом ни слова, лишь сказано, что наши предложения будут доведены до сведения разработчиков нового поколения стандартов общего образования. Во втором ответе – все хорошо, предмет «технология» в 5–9 классах необходимо сохранить. «В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» в области укрепляется материально-техническая база кабинетов технологии, учебных мастерских. Отсутствие необходимого для учебного процесса оборудования в школах предполагается компенсировать через реализацию сетевого взаимодействия школ с учебно-производственными комбинатами, базовыми школами, а на старшей ступени обучения с учреждениями начального и среднего профессионального образования. Что позволит вести ускоренную профессиональную подготовку обучающихся. В ряде образовательных учреждениях апробируются интегрированные программы, разрабатываются нормативно-правовая база сетевого взаимодействия образовательных учреждений типов». Ответ заканчивается жизнеутверждающим заключением. «Реализация в школах области регионального базисного учебного плана, основанного на концепции профильного обучения, грамотная предпрофильная подготовка и профессиональная ориентация позволят подготовить выпускников школ к осознанному выбору профессии и соответствующего учреждения профессионального образования для ее получения». Вывод: беспокоиться не стоит. Проблема подготовки учащихся к выбору массовых профессий в области решается успешно.

Только возникает вопрос: как на таких уроках организуется технический труд и происходит формирование познавательной мотивации у подростков к выбору массовых профессий? Ответа никто не дает или сознательно умалчивают, полагая, что технология в соответствии с «Концепцией ...» из расписания уроков как учебная дисциплина в ближайшие годы исчезнет.

Ждать утверждения данной «Концепции...» уже нет необходимости. Процесс сокращения часов на «Технологию» уже сам по себе идет. Так, сегодня в соответствии с региональным базисным учебным планом общеобразовательных учреждений Ивановской области (Приказ № 568 от 28.08.06), очевидно, с подачи Минобрнауки РФ, «на ступени основного общего образования на изучении технологии в 5–7 классах выделено 2 часа в неделю, в

вательной деятельности и коммуникативных отношений. Технологический компонент придает образованию системный характер, реально способствует реализации идей гуманизации образования, осуществлению личностно – развивающего подхода в обучении и воспитании школьников образовательных учреждений и профильной подготовке учащихся на старшей ступени обучения. Технологическая подготовка способствует молодежи творчески овладевать технологической культурой, достигнутым уровнем преобразовательной деятельности человека и общества в целом. Исходя из концепции, федеральный компонент стандарта ООТ на каждой ступени обучения наряду с другими общеобразовательными предметами призван обеспечить преемственность формирования у обучающихся функциональной технологической грамотности (компетентности), инициативного и ответственного отношения к труду как основы для последующего успешного овладения ими различными видами деятельности и осознанного профессионального выбора в условиях рыночных отношений. Это положение определяет сущность технологической подготовки школьников.

Здесь необходимо отметить немаловажный факт, что за последнее десятилетие в нашей стране разработана теоретико-методологическая база технологического образования, имеются перспективные научно-педагогические исследования, подготовлен солидный кадровый потенциал, (более 60 вузов страны имеют факультеты по подготовке учителей технологии и предпринимательства), создана учебно-методическая база и т. д. К настоящему времени технологическое образование в РФ естественным образом вошло в европейскую систему технологической подготовки учащейся молодежи. И все это, и само технологическое образование в России как составная часть мировой технологической культуры данным проектом полностью перечеркивается. Что влечет за собой недопустимое ослабление качества образовательной подготовки учащихся вообще, снижение у подростков познавательного и, естественно, в старших классах профессионального интереса к различным сферам производства. Особенно это негативно отразится на учащихся сельских школ, в которых преобладают одноклассные классы, при нагрузке всего 4 часа уроков трудового обучения (5–6 кл.) в неделю необходимость в учителе технологии само собой отпадает. Эти часы по совместительству будут выполнять другие учителя (физики, биологии, физкультуры и др.). Кроме того, в масштабах страны учителя с технологической и предпринимательской подготовкой в таком количестве не потребуются. Следовательно, не потребуются и факультеты со специальностями, где готовят учителей технологии с высшим педагогическим образованием. Естественно, сократится госзаказ педвузам на подготовку специалистов по данной специальности. В соответствии с Законом о высшем образовании (ноябрь, 2007), в России вводится двухуровневая подготовка учителей (бакалавриат и магистратура). Большинство педвузов страны по многим причинам смогут готовить только бакалавров, то есть учителей с неполным высшим педагогическим образо-

ничего, кроме удивления и улыбки, у нас не вызвало.

Это и понятно, при скудности материалов (или совсем отсутствия таких) и устаревшем оборудовании материальной базы времен 60-70-х годов администрации школ с большим желанием идут не только на сокращение объема часов на технологию, но и на изменение содержания обучения («право» школьного компонента в действии). Как говорится, лучше совсем не обучать технологии, чем вести ее на таком уровне. Печально констатировать такое положение технологии и технологическую подготовку учащихся, но реальность такова. К сожалению, это сегодня приобретает определенную, на наш взгляд, отрицательную тенденцию. Подростки перестают работать руками с материалами и инструментами. А политехнизм, выражаясь словами В. А. Сухомлинского, реализуется, образно говоря, на пальцах ребенка. И чем больше подросток работает руками, активнее его пальцы чувствуют материал, инструмент, тем стремительнее и эффективно формируется у него положительная мотивация к труду и познавательной деятельности, выбору своей будущей профессии. Этот факт проверен и подтвержден многовековой практикой человечества и в теории и практике организации труда детей и подростков (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). Эта аксиома не требует особых доказательств, специальных и долговременных исследований. Однако сегодняшний подросток не знает и не понимает значимости современного квалифицированного физического труда, относится к нему негативно, а порой презрительно. Это и понятно, поскольку в средствах массовой информации, в передачах радио и телевидения исчез человек труда как нравственная категория общества. Отсюда у нас перепроизводство юристов, экономистов, торговых работников, менеджеров, частных предпринимателей в торговле и сфере услуг, где «живые» деньги налицо и немалые, а высококвалифицированных рабочих не хватает. Возникает проблема: кто будет выращивать хлеб, варить сталь, строит дома и дороги, управлять современной техникой и высокоэффективными технологическими процессами производства, если в школе (как начальной ступени учебного и трудового обучения) постепенно исчезает понятие «технология» и производительный труд.

Это притом, что в условиях развития информационно-технологического общества повышается роль технологического образования молодежи как стратегического фактора подъема экономики и обороноспособности государства, гармонизации отношений между человеком, природой и техносферой.

Технологизация является одной из ведущих тенденций современного мирового образовательного процесса, позволяющего России более успешно войти в Европейское образовательное пространство в контексте Болонских соглашений.

В современных условиях технология является интегративной образовательной областью, синтезирующей научные знания из учебных предметов и показывающей возможности их применения в различных сферах преобразо-

является рациональным и перспективным. Считаем, что на базе школьных учебных мастерских целесообразно осуществлять технологическую подготовку только учащихся 5–7-х классов. Это будет соответствовать реальным обстоятельствам, уровню подготовки кадрового состава учителей технологии и материальному обеспечению школьных мастерских. Здесь найдут свое место будущие учителя-бакалавры с соответствующей подготовкой.

Руководствуясь указаниями Президента РФ по реализации приоритетных направлений развития России, документами саммита «Большой восьмерки» по развитию образования для «инновационных обществ в XXI в.» (Санкт-Петербург, 16.08.06 г.), где говорится о важности изучения технических прикладных наук и важности инженерии в общеобразовательной школе, решениями XXII Международной научно-практической конференции по технологическому образованию школьников (Москва, 27.11.06), мы считаем технологическую подготовку учащейся молодежи необходимо осуществлять в органическом единстве на федеральном и региональном уровне. Вначале необходимо решить вопрос о создании Ассоциации школьного технологического образования с привлечением в нее всех заинтересованных сторон, в том числе представителей промышленности, агропромышленного производства и сообщества бизнеса. Цели и задачи Ассоциации определяются необходимостью роста экономического потенциала регионов и страны путем освоения инновационных технологий, развития малого и среднего бизнеса, технологической подготовки производительного труда учащейся молодежи Российской Федерации на современном уровне.

Для повышения эффективной технологической подготовки учащихся 8–11-х классов и рационального использования финансовых и материальных средств необходимо модернизировать существующие и открывать новые современные учебно-производственные комбинаты в крупных и средних городах регионов по технологическому обучению школьников, и начальной профессиональной подготовке по массовым профессиям с вручением удостоверения установленного образца, используя часы регионального и школьного компонента. С этой целью необходимо также задействовать профессионально-технические училища регионов. Здесь же возникает возможность организации школьного производства. Для государства и общества это будет экономически выгодно, рационально и педагогически эффективно.

Что касается городов, на территории которых находятся педвузы то необходимо совместно с заинтересованными лицами регионов и руководством педвузов, руководителями различных сфер производства и предпринимателями на определенных финансовых условиях в профессионально-технических училищах (ПТУ) открыть «Учебно-профессиональные Центры». Их создание позволит на интегрированной учебно-профессиональной основе успешно решать следующие задачи

1. Качественно осуществлять на высокой материальной, учебно-методической основе технологическую подготовку старшеклассников 8–11-х

ванием, которые могут работать в основной школе. Однако в соответствии с поправкой к Закону «Об образовании», принятой ГД РФ (июнь, 2007), с 1 сентября 2007 года вводится обязательное одиннадцатилетнее образование. Как заявил глава Минобрнауки России Андрей Фурсенко: «Выпускников девятиклассников больше не будет. Желающие уйти из школы после 9-го класса смогут продолжить обучение в других учебных заведениях. Это позволит повысить уровень подготовки молодых людей, благодаря чему увеличатся их шансы на достойную работу и соответствующий социальный статус» («АиФ», 2007, № 35, С. 9). Возникает вопрос: как быть девятиклассникам с выбором технических учебных заведений и подготовкой высококвалифицированных специалистов начального и среднего звена, современных грамотных рабочих, если в проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений технологии и технического труда для подростков нет. На чем будет обосновываться позитивная мотивация выбора технологического профиля обучения у школьников в 10–11 классах, если упоминание такой дисциплины до 9 класса в проекте БУПа уже не будет?

Как показывает мировой опыт, на современном этапе развития цивилизации технологические знания и умения формируют у учащейся молодежи основы овладения наукоемкими и высокими технологиями, предпринимательскими качествами. Недооценка и тем более ликвидации этой важной области знаний или, относя ее к статусу второстепенных образовательных услуг в российской школе, означает, по существу, дегуманизацию и формализацию общего образования, снижение обеспеченности квалифицированными рабочими и инженерно-техническими кадрами различных сфер производства страны. При таком подходе регионы, как и страна, столкнутся и уже сталкиваются со многими проблемами кадрового потенциала начального и среднего звена, экономического развития, оттока молодых специалистов из регионов. Этого нельзя допустить.

Определенный интерес у молодежи к массовым профессиям формирует и развивает изучение в школе именно ОО «Технология». Эта одна из школьных дисциплин наиболее широко знакомит учащихся с миром труда, экономики и общественного производства, в том числе местного хозяйства. Однако сегодня необходимо отходить от архаичных, устаревших форм и методов организации технологической подготовки школьников к обучению основам современного производства, управления и коммуникации на современной материально-технической, учебно-методической базе. Это в полной мере будет соответствовать концептуальным положениям национального проекта «Образование». В то же время мы понимаем, что «Технология» по современным требованиям к уровню подготовки молодежи для федерального бюджета в масштабах страны является финансовой и материалоемкой учебной дисциплиной. Обучение данному предмету потребует больших затрат на переоснащение школьных учебных мастерских и современное учебно-методическое обеспечение. На региональном уровне решение данной проблемы по такому пути также не

классов, включая начальную профессиональную подготовку по массовым профессиям, в которых имеется определенная потребность у регионов. Данную подготовку осуществляют учителя технологии и квалифицированные мастера производственного обучения Центров.

2. Осуществлять профессиональную подготовку студентов в Центрах. Научно-технологическую подготовку осуществляют ученые вузов и специалисты Центров (рисунок).

3. Организация на производственной базе Центров технологического практикума и методической подготовки студентов технологических факультетов педвузов к обучению учащихся общеобразовательной школы основным направлениям ОО «Технология»: «Технология. Технический труд», «Технология. Обслуживающий труд», «Технология. ОБЖ», «Технология. Домоведение», «Технология. Дизайн» «Технология. Менеджмент», «Технология. Агропромышленное производство», «Технология. Профориентация», «Технология. Физика», «Технология. Информатика» и др.

Для успешной и эффективной реализации предложенной идеи необходимо решить ряд первоочередных задач, в том числе следующих.

1. Предусмотреть средства на капитально-ремонтные работы, модернизацию производственного лабораторного и научного оборудования материально-технической базы Центра и профессионально-технических училищ, приобретение учебно-методической литературы, в том числе на цифровых носителях и др.

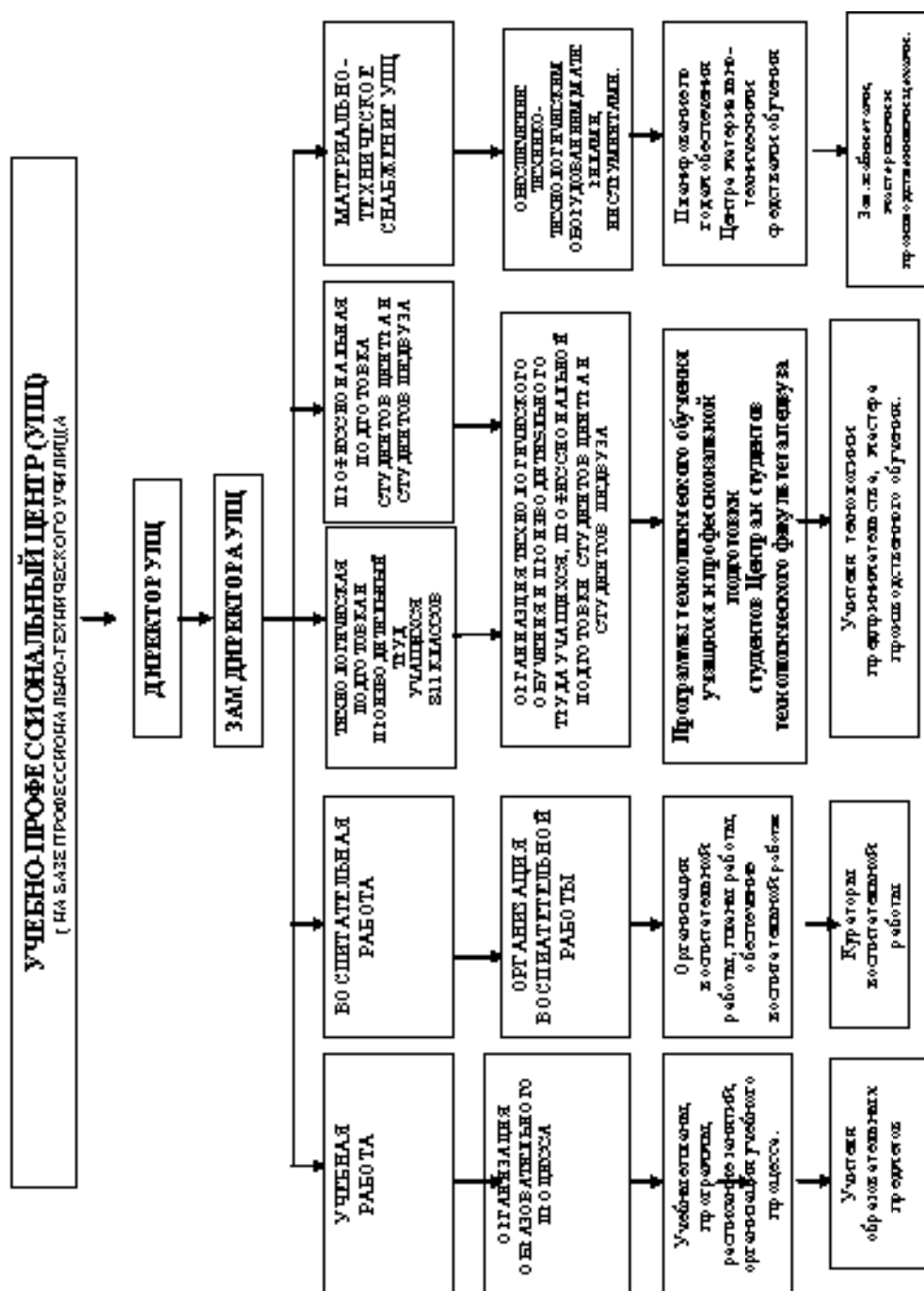
2. С учетом задач развития начального, среднего и высшего профессионального образования в сотрудничестве с Департаментом образования разработать региональную программу «Профессиональные кадры региона».

3. Определить механизмы интеграции профессиональной подготовки в целях обеспечения профессионально-компетентной подготовки кадров, в том числе для региона.

4. Разработать систему мер (нормативно-правовых, организационных, финансово-экономических и др.) по обеспечению деятельности УПЦ и ПТУ и подготовки кадров.

5. Привлечь работодателей к разработке профессиональных стандартов, включить представителей заказчиков, работодателей и потребителей, в том числе представителей промышленности, агропромышленного производства и сообщества бизнеса в состав Ассоциации развития технологического образования молодежи в регионе.

6. Осуществить работу по созданию в перспективе сетевого взаимодействия образовательных учреждений начального, средне-специального и выс-



Структура «Учебно-профессионального центра»

шего образования с целью повышения технологической культуры и профессиональной компетентности учащейся молодежи региона и страны в целом.

Для детальной проработки наших и других предложений необходимо при Министерстве образования и науки РФ и на уровне администраций регионов страны создать Временные Научно-исследовательские Коллективы (ВНИКи) из представителей заинтересованных лиц с активным участием ученых РАО, вузов РФ и опытных учителей технологии.

Выдвинутые нами проблемы и предлагаемые пути их решения не претендуют на полноту анализа состояния и осуществления технологической подготовки учащихся общеобразовательных учреждений и будущих учителей технологии, но они имеют государственное значение и требуют безотлагательного их рассмотрения. Положительное решение этих вопросов будет способствовать эффективной подготовке высококвалифицированных рабочих кадров младшего и среднего звена для производства, в которых многие предприятия и организации регионов и страны в целом испытывают большой спрос.

РАЗДЕЛ XIII В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет Д 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 311.005.01
при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЯХ

24–25 апреля 2008 года Воронежский государственный университет проводит Международную научно-методическую конференцию **«Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях»**.

К участию в конференции приглашаются специалисты органов управления образованием, руководители высших и средних учебных заведений, преподаватели вузов, средних специальных учебных заведений, общеобразовательных школ, научные работники, аспиранты, соискатели и студенты.

В ходе конференции планируется обсуждение следующих проблем:

– *Методологические основы организации и развития образовательной среды.*

– *Актуальные проблемы вхождения России в общеевропейское образовательное пространство.*

– *Влияние образовательной среды учебного заведения на развитие личности школьников и студентов. Воспитательные возможности образовательной среды.*

– *Социально-психологические и педагогические проблемы региональной образовательной среды.*

– *Образовательная среда учебного заведения с позиций современной психологии.*

– *Информатизация образовательной среды в современных условиях.*

– *Профессиональное становление специалиста в образовательной среде вуза.*

Для участия в конференции необходимо в адрес оргкомитета конференции до 1 марта 2008 года (394006, г. Воронеж, пр.Революции 24, к.302, кафедра педагогики и педагогической психологии; E-mail:

pedagogika@phipsy.vsu.ru; телефон 55-72-01) направить заявку.

Всероссийские этнопедагогические чтения
«ПЕДАГОГИКА ЛЮБВИ», посвященные наследию действительного
члена РАО, доктора педагогических наук, профессора

Геннадия Никандровича Волкова

19-21 июня 2008 года г. Горно-Алтайск, Горно-Алтайский государствен-
ный университет

ОСНОВНАЯ ИДЕЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ:

Все народы – великие педагоги,

все педагогики – народны

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ЧТЕНИЙ**

- Сущность воспитания и его цели в представлениях народов;
- Воспитание и развитие традиционного трудолюбия;
- Народы о значении ума и умственного воспитания;
- Нравственные ценности народов;
- Семья – святыни;
- Родители – святые;
- Народный идеал красоты, гармонии и совершенства человеческой личности;
- Личности-символы;
- События-символы;
- Народная память и педагогическая культура в ономастических именах.

Этнопедагогические чтения будут проходить на берегу Алтын Коль
(Телецкое озеро) – священного озера алтайцев.

АДРЕС И ТЕЛЕФОНЫ ДЛЯ КОНТАКТОВ:

649000, Россия. Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина 1.
Горно-Алтайский госуниверситет, доценту Екеевой Эмме Васильевне;

Тел.: 8 (388-22) 27316; 89039195848

Факс: 8 (388-22) 9-51-28

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова проводит научную конференцию «Реализация этнопедагогических идей в образовательном пространстве России» (14–16 мая 2008г.) Предлагаются следующие направления:

1. Теоретико-методологические основы этнопедагогики, этнокультуры. Методология исследования.
2. Этнопедагогические идеи в воспитательно-образовательных системах.
3. Этническая идентичность: от теории к практике.
4. Развитие национальной школы в поликультурном пространстве Сибири, России.
5. Этнопедагогика в изменяющихся условиях речейского образования.
6. Народные просветители в истории и культуре России, Сибири.
7. Трудовые традиции воспитания и современность.
8. Этнопедагогические функции музея.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск

Ляхин Руслан Александрович – аспирант Курского государственного университета, старший преподаватель кафедры педагогики Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, Славянск-на-Кубани

Лубашов Владимир Анатольевич – директор Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Региональный политехнический колледж», Буденновск

Маллаев Джафар Михайлович – ректор Дагестанского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, эксперт ВАК по педагогике и психологии, Махачкала

Матулевич Тамара Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент КИЯ ФГО Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск

Морылёв Сергей Иванович – директор детской художественной школы, Рудный (Казахстан)

Нарзулаев Сулейман Батырович – доктор медицинских наук, профессор кафедры «Адаптивная физическая культура» Томского государственного педагогического университета, Томск

Наурызбаева Рахат Наурызбаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и филологии Кызылординского Гуманитарного университета Республики Казахстан, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета, Кызылорда

Нефёдкина Ирина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС), Новосибирск

Нечаев Сергей Александрович – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного педагогического университета, Владимир

Писарева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Романов Евгений Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Романова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

АВТОРЫ НОМЕРА

Андриенко Оксана Александровна – педагог-психолог профессионального лицея № 17, Магнитогорск

Арефьев Иван Петрович – доктор педагогических наук, профессор, Шуя

Бессарабова Инна Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент Волгоградской академии государственной службы, Волгоград

Брыксин Алексей Александрович – преподаватель, заместитель декана технологического факультета КГПА, Новокузнецк

Бырдина Ольга Геннадьевна – ассистент кафедры немецкого языка, аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим

Вольф Евгения Николаевна – ассистент кафедры иностранных языков для экономических специальностей РГЭУ «РИНХ», Ростов-на-Дону

Гаджимагомедова Шумайсат Солеймановна – соискатель кафедры общей и теоретической педагогики Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала

Грасс Татьяна Петровна – аспирантка КГПУ, старший преподаватель Восточно-Сибирского Института Туризма (ВСИТ), Красноярск

Григоревский Лев Борисович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инженерная геометрия и компьютерная графика», заместитель декана по учебной работе факультета сокращённых программ ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Братск

Елагина Людмила Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор ГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально-педагогический колледж», Оренбург

Загузов Николай Иванович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Зарубина Елена Михайловна – старший преподаватель кафедры экономики, коммерции и налогообложения МГТУ, Магнитогорск

Ивашенко Галина Алексеевна – кандидат технических наук, доцент кафедры «Инженерная геометрия и компьютерная графика», заместитель декана по учебной работе общетехнического факультета ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Братск

Ильязова Марьям Даниловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и психологии Астраханского государственного технического университета, Астрахань

Каплина Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинского государственного университета, докторант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чита

Климова Татьяна Егоровна – доктор педагогических наук, профессор

кафедры теории и методики профессионального образования, начальник методического отдела учебно-методического управления ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», Самара

Сурнина Татьяна Юрьевна – старший научный сотрудник Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск

Таранова Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск

Тарасова Марина Николаевна – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор кафедры НОУШ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

Толстова Ирина Эдвиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-экономического развития общества Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск

Тряпицына Алла Прокофьевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Храпченков Владимир Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Храпченкова Ирина Витальевна – аспирант кафедры социологии, психологии, педагогики Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, Новосибирск

Чекрякова Светлана Васильевна – старший преподаватель, аспирант кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им В. П. Астафьева, Красноярск

Шангина Елена Игоревна – кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой графики и рекламы Уральского государственного горного университета, Екатеринбург

Шевченко Светлана Алексеевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей детско-юношеский центр «Русинка», Волжский

Шефель Валентина Гавриловна – заместитель директора института заочного образования и повышения квалификации Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирск

Эрюков Вячеслав Валерьевич – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

Скибицкий Эдуард Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Сибирской академии финансов и банковского дела, Новосибирск

Снопова Татьяна Константиновна – учитель истории МОУ СОШ № 2, Барабинск

Соловова Наталья Валентиновна – кандидат химических наук, доцент

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358